

ИЗВЕСТИЯ

Гомельского государственного университета
имени Ф. Скорины

№ 2(71)

Социально-экономические и общественные науки

2012

ИЗВЕСТИЯ

Гомельского государственного университета
имени Ф. Скорины

Научный и производственно-практический журнал

Выходит 6 раз в год

Издается с октября 1999 г.

№ 2(71)

Социально-экономические и общественные науки

2012

Учредитель – Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

Журнал зарегистрирован в Министерстве информации Республики Беларусь
(свидетельство о регистрации № 546 от 6 июля 2009 года)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

А.В. РОГАЧЕВ (главный редактор)

О.М. ДЕМИДЕНКО (зам. главного редактора)

Л.А. ШЕМЕТКОВ (зам. главного редактора)

В.В. АНДРЕЕВ, Го ВЭНЬБИНЬ, В.Ф. БАГИНСКИЙ, Г.Г. ГОНЧАРЕНКО, А.М. ДВОРНИК, Г.М. ЕВЕЛЬКИН,
Е.В. УБОЖЕНКО (ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ), С.В. ЖАВОРОНОК, В.Г. ЖОГЛО,
Ф.В. КАДОЛ, В.Н. КАЛМЫКОВ, В.В. КИРИЧЕНКО, Г.Е. КОБРИНСКИЙ, Г.Г. ЛАЗЬКО, В.Д. ЛЕВЧУК,
А.М. ЛИТВИН, А.В. МАКАРЕВИЧ, О.А. МАКУШНИКОВ, И.В. МАКСИМЕЙ, Н.В. МАКСИМЕНКО,
Г.И. НАРСКИН, О.С. ОСИПОВА, А.Н. СЕРДЮКОВ, Н.В. СИЛЬЧЕНКО, Б.В. СОРВИРОВ, А.А. СТАНКЕВИЧ,
М.И. СТАРОВОЙТОВ, В.М. ХОМИЧ, И.Ф. ШТЕЙНЕР, В.А. ЩЕПОВ, Я.С. ЯСКЕВИЧ

Адрес редакции:

ул. Советская, 104, к. 2-17, 246019, Гомель

Тел. 57-37-91, e-mail: vesti@gsu.by

Интернет-адрес: <http://vesti.gsu.by>

© Известия Гомельского государственного
университета имени Франциска Скорины, 2012

© Proceedings of the F. Scorina Gomel State University, 2012

ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.091.212:316.628:796

Повышение мотивации учащихся среднего школьного возраста к занятиям физической культурой

Н.А. БАБУРОВА, С.В. СЕВДАЛЕВ

В работе представлены теоретические аспекты повышения мотивации учащихся среднего школьного возраста к занятиям физической культурой, результаты исследований многофакторного профиля жизненных ценностей учащихся. В процессе исследований разработаны и апробированы методические рекомендации по повышению мотивации учащихся среднего школьного возраста к занятиям физической культурой. Применение предложенной программы позволило повысить исходный уровень мотивации учащихся к занятиям физической культурой.

Ключевые слова: мотивация, физическая культура, школа, ученики, стимулирование, методические рекомендации, физкультурно-оздоровительные системы.

The article gives the theoretical aspects of promoting secondary school students' motivation to Physical Education classes and the research results of multivariate profile of students' values. During the research some methodical guidelines on promoting secondary school students' motivation to Physical Education classes were developed and tested. The practical application of the programme has raised the initial level of the students' motivation to Physical Education classes.

Keywords: motivation, Physical Education, school, students, stimulation, methodical guidelines, sports and health system.

К началу XXI века сформировались устойчивые негативные тенденции в состоянии здоровья детей и подростков. Воздействие на здоровье усугубляется действием таких факторов, как изменение социально-экономических условий жизни и хозяйственной деятельности, состояние хронического стресса, экологические проблемы и др. При этом отмечается ухудшение показателей физического состояния, рост болезней нервной, эндокринной, сердечно-сосудистой систем как взрослого, так и детского населения [1]. Ведущее место в системе профилактических мероприятий, направленных на укрепление состояния здоровья школьников, отводится средствам физической культуры. Образование и оздоровление – это взаимовлияющие и дополняющие друг друга процессы, позволяющие, сохраняя индивидуальность личности, формировать общую идеологию, культуру, мировоззрение детей и подростков в отношении личного здоровья, что обязывает специалистов искать и внедрять в практику новые подходы по управлению системой образования с целью создания здоровьесберегающих технологий [2].

Одной из проблем школьного обучения является формирование мотивации к учению. Эта проблема рассматривается такими известными психологами и педагогами, как А.Н. Леонтьев, М.С. Мартынова, И.И. Портнягина, Н.К. Шамаева и др. Авторами обозначена проблема повышения у ребенка интереса к учению, формированию учебных мотивов. В настоящее время реформы в области образования в Республике Беларусь направлены на переход к развивающему обучению, где меняются цель, содержание и методы обучения. Массовые школы организуют свою деятельность в основном по традиционной системе обучения, но по-прежнему остро стоит вопрос: как формировать мотивацию учения. Наряду с вопросами формирования у учащихся мотивации к учению, необходимо также решать вопросы формирования потребности к самостоятельным и систематическим занятиям физической культурой на базе создания представлений о здоровом образе жизни. Приобретение данных знаний

способствует изменению отношения учащихся к физической культуре, побуждая их стать сильными, физически развитыми.

Цель нашего исследования – разработка методических рекомендаций по повышению мотивации учащихся среднего школьного возраста к занятиям физической культурой. К основным задачам исследования мы отнесли: а) изучение теоретических аспектов формирования у школьников мотивации к занятиям физической культурой; б) выявление и обоснование необходимости формирования у учащихся среднего школьного возраста мотивации к занятиям физической культурой; в) разработка методических рекомендаций по повышению мотивации учащихся среднего школьного возраста к занятиям физической культурой; г) определение эффективности разработанных рекомендаций.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы: анализ и обобщение научно-методической, психолого-педагогической и научно-популярной литературы; метод наблюдения; психологическое тестирование и анкетирование; методы математической статистики.

Исследование проводилось в три этапа. На первом этапе (констатирующий эксперимент, 2010 г.) проводилось психологическое тестирование с целью определения исходного уровня мотивации учащихся среднего школьного возраста к занятиям физической культурой. На втором этапе (2010–2011 гг.) осуществлялась разработка, апробирование и внедрение методических рекомендаций по повышению мотивации учащихся среднего школьного возраста к занятиям физической культурой. На третьем этапе (апрель – май 2011 г.) проводилось повторное психологическое тестирование с целью определения уровня мотивации учащихся среднего школьного возраста к занятиям физической культурой.

На первом этапе нашего исследования было проведено анкетирование среди учащихся среднего школьного возраста. Анкетирование позволило выявить цели занятия физической культурой, а также основные мотивы, побуждающие к занятиям физическими упражнениями. Тестирование проводилось в начале учебного года среди учащихся 7, 8, 9 классов 28-й и 54-й средних школ г. Гомеля. Как показало анкетирование, большинство учащихся считают основной целью занятия физической культурой отдых, развлечение (22,2%), поиск товарищей (18,9%). И только 6,7% школьников выбрали для себя целью занятия физической культурой формирование потребности в регулярных занятиях. В анкету были включены также вопросы, позволяющие выявить мотивы, побуждающие учащихся к занятиям физической культурой. Респонденты посчитали основным мотивом занятия физической культурой желание получить хорошую оценку (21,1%). На втором месте – улучшение фигуры (14,4%). Мотивы занятий физической культурой в данном возрасте в большинстве случаев – получение впечатлений от соперничества (чувство азарта, радость победы).

На данном этапе нами также проведено исследование мотивов, мешающих занятиям физической культурой. Наибольшее количество респондентов выделяют следующие мотивы: «Отсутствие интереса к занятиям физической культурой» – 18,9%, «Не вижу в этом пользы» – 16,7%, «Желание есть, но все как-то не до физкультуры» – 14,4%. Более 17% респондентов высказались, что у них мало свободного времени. В связи с этим мы исследовали занятость учащихся во внеурочное время и выявили, что детскую музыкальную школу посещают 15,7%, ДЮСШ – 9,2%, школьные кружки – 11,0% учащихся, 50,2% нигде не занимаются.

С целью определения мотивационно-ценностной структуры личности нами проводилось психологическое тестирование. Наибольший интерес представляла шкала физической активности, которая позволила выявить установки учащихся на занятиях физической культурой, а также интерес к данной сфере деятельности. В результате проведенного тестирования и последующей математической обработки результатов был построен общий мотивационно-ценностный профиль экспериментальной группы (рисунок 1).

Из рисунка 1 видно, что по 10-бальной шкале в сфере физической активности у испытуемых преобладает диапазон, равный 5 баллам, что говорит о низкой физической активности, пониженной мотивации к занятиям физической культурой. С помощью предварительного психологического тестирования и анкетирования среди учащихся среднего школьного возраста было установлено, что текущий уровень мотивации к занятиям физической культу-

рой не соответствует уровню, необходимому для нормального поддержания физического состояния учащихся, их дальнейшего развития. Для решения данной проблемы нами были разработаны методические рекомендации по повышению мотивации учащихся среднего школьного возраста к занятиям физической культурой.

В качестве основных средств, стимулирующих развитие интереса и становление мотивов к занятиям физической культурой, нами использовались упражнения из арсенала современных физкультурно-оздоровительных систем, музыкальное сопровождение уроков физической культуры в школе. Применение физкультурно-оздоровительных систем в подготовительной части урока любой направленности, прежде всего, отражало специфику данного вида упражнений и способствовало развитию определенных двигательных способностей занимающихся. В подготовительной части уроков с легкоатлетической направленностью включались упражнения аэробики, по технике выполнения приближенные к бегу, прыжкам, метаниям [3], [4]. Упражнениям для улучшения подвижности суставов способствовали джаз-аэробика, фанк и т. д. Применялись упражнения концепции «Детская легкая атлетика» [5].

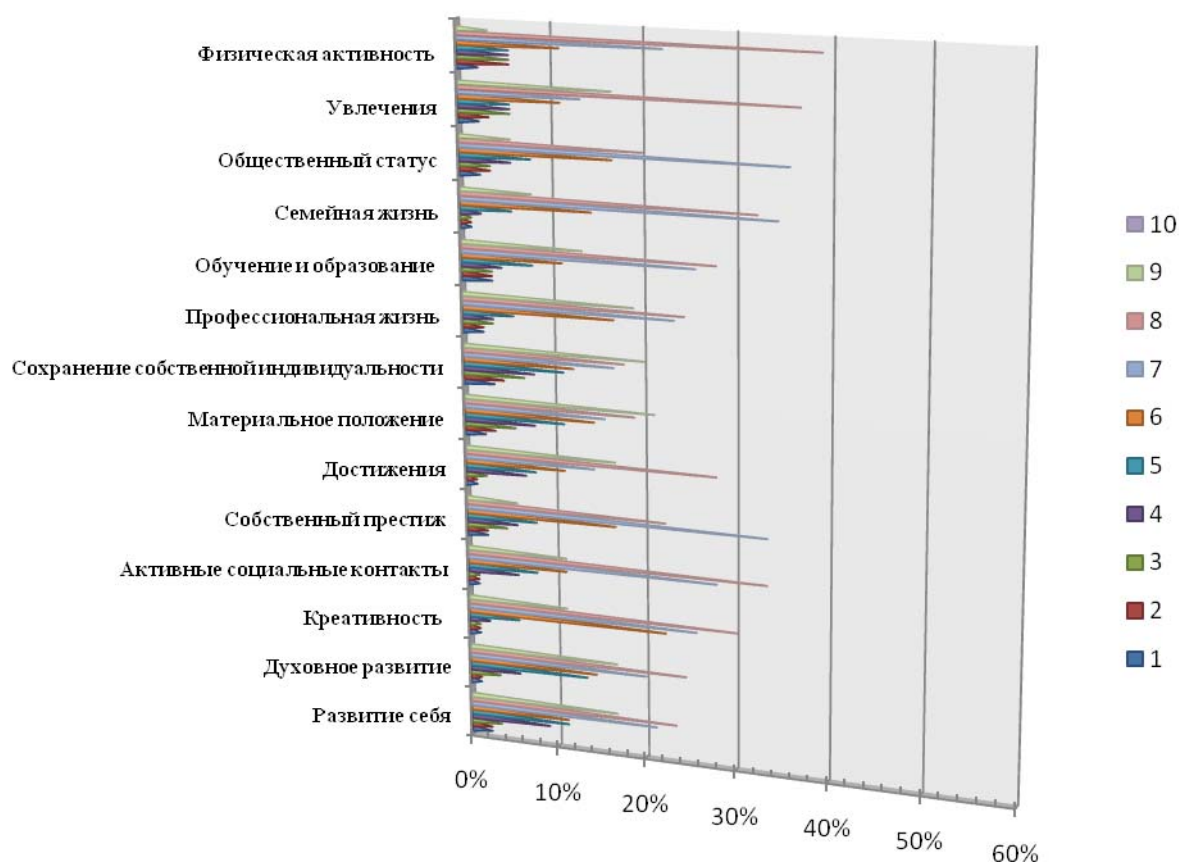


Рисунок 1 – Результаты предварительного тестирования (мотивационно-ценностный профиль)

На уроках гимнастики использовалась степ-аэробика, упражнения на гимнастических мячах, скип-аэробика, шейпинг. На уроках с игровой направленностью в подготовительной части в зависимости от задач урока применялась классическая аэробика с различными перемещениями приставными, скрестными шагами, упражнения степ-аэробики на гимнастической скамейке, жонглирование мячом под музыку. На уроках лыжной подготовки, когда погодные условия не позволяли выходить на улицу, в зале проводились упражнения силовой аэробики: с резиновыми бинтами под музыку, терра-аэробика, с набивными мячами, упражнения степ-аэробики на скамейках, скипп-аэробика, классическая аэробика, фолк-аэробика [4], [6].

Для решения задач основной части урока применялись специально разработанные комплексы упражнений из различных направлений фитнеса (силовые, танцевальные виды

аэробики высокой интенсивности, стретчинг, классическая аэробика, степ-аэробика и др.), направленные на развитие двигательных способностей, необходимых для реализации задач, поставленных на уроке физической культуры любой направленности [2], [6]. В заключительной части для снятия напряженности, повышения эмоционального состояния применялись: стретчинг, йога-аэробика, ритмические танцы.

По окончании эксперимента, нами было проведено повторное психологическое тестирование и анкетирование. В результате применения программы изменилось отношение учащихся к физической культуре. По результатам повторного анкетирования большинство учащихся предпочли занятия физической культурой с целью развития своих физических способностей (16,7%), на втором месте – мотив стать здоровым (14,4%), на третьем – достичь физического совершенства (13,3%). В качестве основных мотивов, побуждающих к занятиям физической культурой, по результатам повторного тестирования были выделены следующие: улучшение состояния здоровья (17,8%), удовлетворение потребностей в движении (13,3%), желание выполнять физическое упражнение (11,1%), желание получить хорошую оценку (2,2%).

Данные результаты говорят о положительной динамике роста мотивации учащихся к занятиям физической культурой и результативности программы. Из повторного тестирования видно, что ведущим мотивом, мешающим занятиям физической культурой после внедрения экспериментальной программы, по мнению учащихся, является лень (18,9%), на втором месте среди мотивов – большая загруженность учебной программой (17,8%), на третьем – отсутствие физических данных, способностей (13,3%).

Повторное психологическое тестирование проводилось нами с целью определения изменений в мотивационно-ценностной структуре личности (рисунок 2).

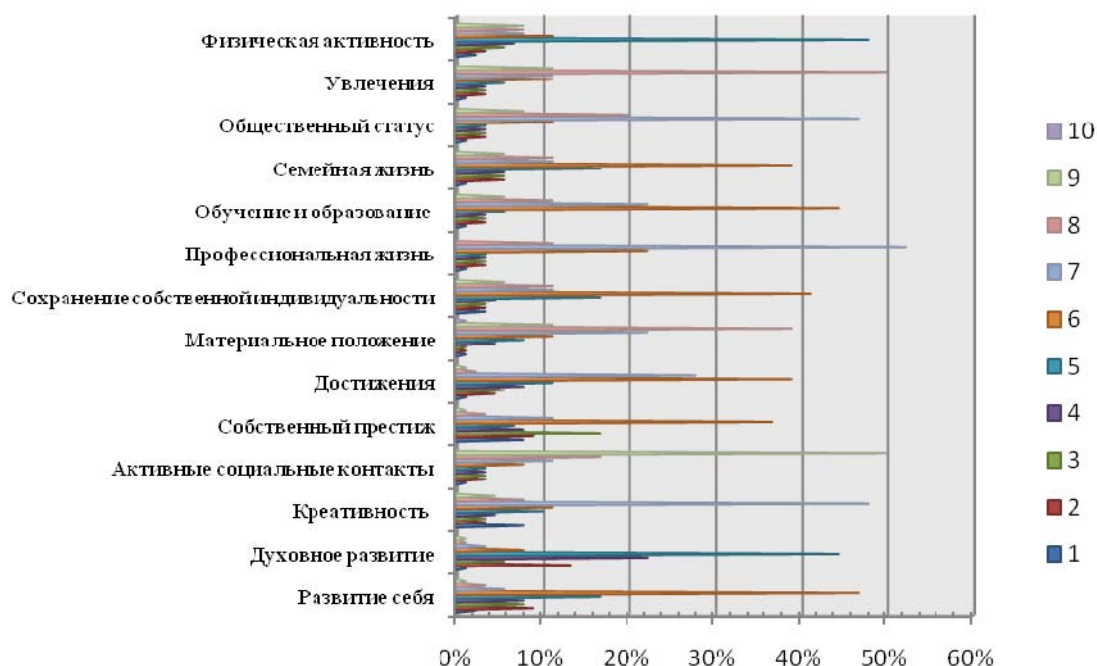


Рисунок 2 – Результаты повторного тестирования
(мотивационно-ценностный профиль)

Из рисунка 2 видно, что после внедрения программы повышения мотивации к занятиям физической культурой у учащихся повысился общий мотивационно-ценностный уровень по всем параметрам. В сфере физической активности мотивационно-ценностный профиль личности повысился с 5 баллов до 7, что говорит о результативности внедренной программы. Для более точного подтверждения положительной результативности внедренной программы был проведен сравнительный анализ результатов исследования – предварительного и повторного (рисунок 3).

Из рисунка 3 видно, что после внедрения программы повышения мотивации к занятиям физической культурой у учащихся прослеживается повышение интереса к самим физическим упражнениям. Наблюдается положительная динамика в определении целей занятия физической культурой. Если по результатам предварительного анкетирования большинство учащихся выделяли для себя целью занятия физической культурой отдых, развлечения – 22%, то после повторного анкетирования большинство респондентов выбрали развитие своих физических качеств – 17%, стать здоровым – 14% и достичь физического совершенства – 13% (рисунки 3 и 4).

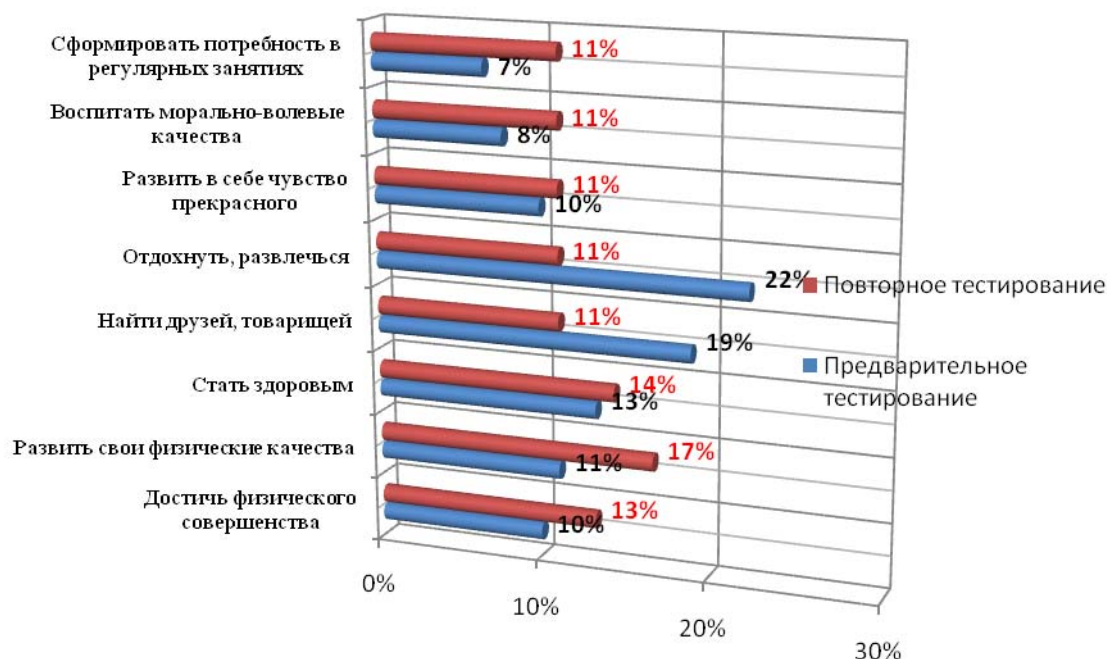


Рисунок 3 – Сравнительный анализ результатов исследования – цель занятия физической культурой

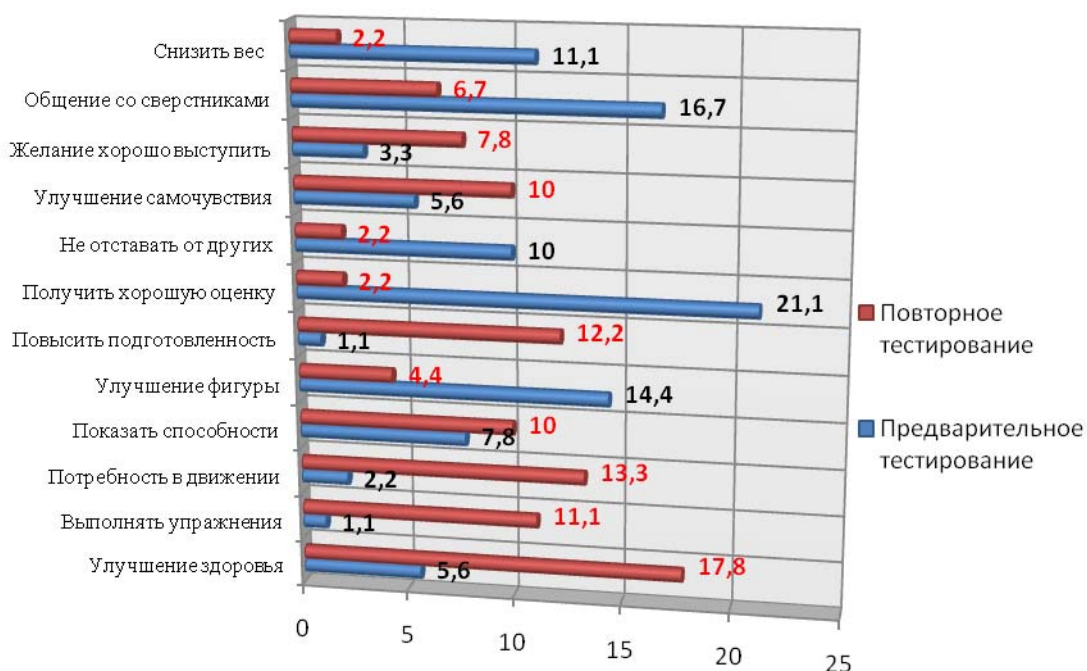


Рисунок 4 – Сравнительный анализ результатов исследования – мотивы, побуждающие к занятиям физической культурой

Исходя из рисунка 4, можно сделать вывод, что внедрение вариантов программы по повышению мотивации в учебный процесс способствовало пробуждению мотивов к занятиям физической культурой. Так, по результатам предварительного анкетирования большинство учащихся считали основным мотивом, побуждающим их к занятиям физической культурой, желание получить хорошую оценку – 21,1%.

После проведения повторного анкетирования большинство респондентов посчитали ведущими мотивами, побуждающими их к занятиям физической культурой, улучшение состояния здоровья – 17,8%, удовлетворение потребности в движении – 13,3% и улучшение физической подготовленности – 12,2%. На рисунке 5 представлен сравнительный анализ результатов исследования мотивов, мешающих занятиям физической культурой до и после внедрения экспериментальной программы.

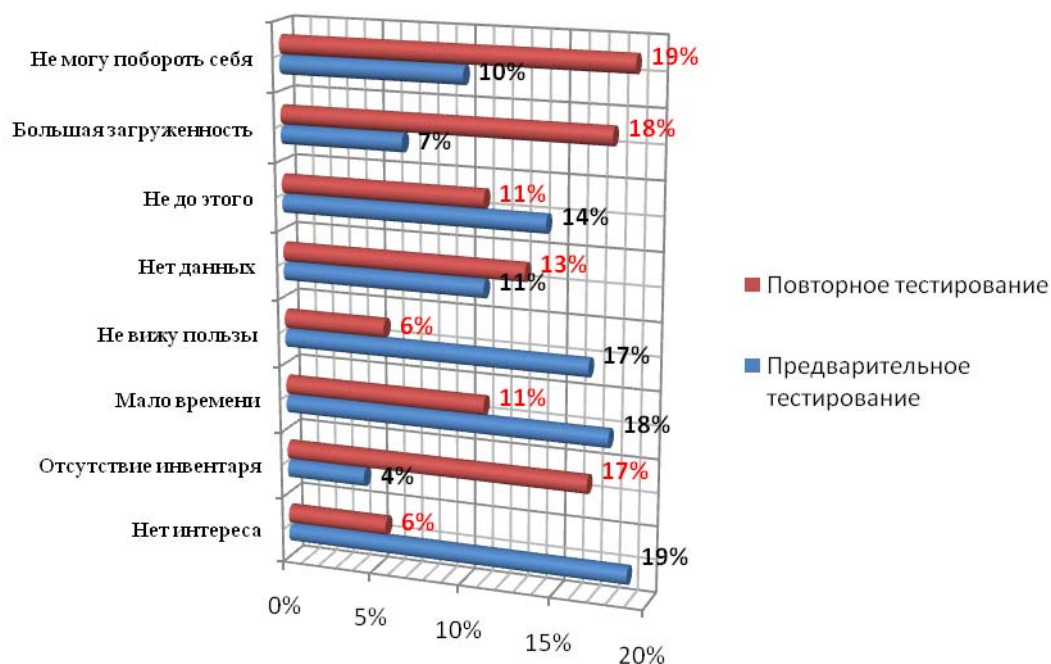


Рисунок 5 – Сравнительный анализ результатов исследования – мотивы, мешающие занятиям физической культурой

По результатам предварительного анкетирования большинство учащихся стали считать, что основным мотивом, мешающим их занятиям физической культурой, является отсутствие интереса к занятиям физической культурой – 19%. После внедрения экспериментальной программы большинство респондентов выделили основным мотивом, мешающим им заниматься физической культурой то, что они не могут побороть себя – 19%, большую загруженность на уроках – 18% и отсутствие инвентаря в школе – 17%.

Таким образом, анализ научно-методической и психолого-педагогической литературы показывает, что, несмотря на многочисленность опубликованных работ по физическому воспитанию школьников, недостаточно освещены вопросы формирования у школьников мотивации к занятиям физической культурой. Было установлено, что текущий уровень мотивации к занятиям физической культурой не соответствует уровню, необходимому для нормального поддержания физического состояния учащихся, их дальнейшего развития. Для решения данной проблемы нами были разработаны методические рекомендации по повышению мотивации учащихся среднего школьного возраста к занятиям физической культурой.

Согласно разработанным рекомендациям, для развития интереса и становления мотивов к занятиям физической культурой учителям рекомендовано проводить подготовительную часть уроков с применением физкультурно-оздоровительных систем, шире применять игровой и соревновательный методы, использовать музыкальное сопровождение уроков физической культуры. Применение разработанных рекомендаций будет способствовать повы-

шению исходного уровня мотивации учащихся, приданию урокам физической культуры высокого эмоционального фона, сохранению высокой плотности уроков. Дальнейшие исследования в данной области позволят выйти на новый уровень теоретических знаний в сфере физической культуры, будут способствовать совершенствованию практических навыков в данной области обучения.

Литература

1. Бурменская, Е.И. Психология школьного возраста / Е.И. Бурменская, О.А. Захарова. – М. : Издательский Центр «Академия», 2002. – 342 с.
2. Быков, В.С. Теория и практика формирования потребностей в физическом воспитании у школьников / В.С. Быков // Физическая культура. – 2000. – № 2. – С. 31–40.
3. Петрусинский, В.В. Игры для интенсивного обучения : учеб. пособие для студентов вузов / В.В. Петрусинский. – М. : Прометей, 1991. – 176 с.
4. Портнягин, И.И. Пути и условия повышения учебно-познавательной деятельности школьников-спортсменов / И.И. Портнягин // Физическая культура. – 1999. – № 1. – С. 35–41.
5. Томпсон, П.Л. Введение в теорию тренировки. Официальное руководство ИААФ по обучению легкой атлетике / Л.П. Томпсон. – М. : ИААФ, 1991. – 217 с.
6. Габышев, А.П. Формирование мотивов физической активности у школьников на уроках физической культуры / А.П. Габышев // Физическая культура – 1999. – № 2. – С. 31–40.

Рейтинг вузов и качество образования

В.А. БЕЙЗЕРОВ

В статье рассматривается проблема составления рейтингов высших учебных заведений в различных странах и регионах мира и отражение в них качества вузовского образования. Обобщаются и анализируются многочисленные исследования по проблеме составления рейтингов, а также различные методики построения рейтинговых таблиц. Приводится сравнительная характеристика наиболее авторитетных рейтингов.

Ключевые слова: рейтинг вузов, университет, образовательное учреждение, качество образования, рейтинговые таблицы, ключевые показатели, индикаторы.

The article is devoted to the problem of university ratings in different countries and corners of the world and the reflection of the quality of education in them. Numerous researches on the university ratings as well as various methods of building rating tables are analyzed. The article presents the comparative analysis of the most authoritative ratings.

Keywords: university rating, university, educational establishment, quality of education, rating tables, key factors, indicators.

Расширение доступа к высшему образованию и его массификация привели к росту спроса на информацию о вузах. Так как высшее образование является эксклюзивным продуктом, который, как правило, приобретается не часто, для будущего студента и его родителей важно сделать правильный выбор. Таким образом, потенциальные потребители чрезвычайно заинтересованы в объективной информации о вузах. Спрос на информацию о качестве предоставляемых образовательных услуг привел к появлению многочисленных рейтингов университетов в различных странах мира. Рейтинговые таблицы университетов составляются как международными организациями (ООН), так и правительственными и частными организациями. Причем, при оценке вуза и расстановке вузов в рейтинге порой используются различные критерии. Наряду со сторонниками составления подобных рейтинговых таблиц, существуют и их многочисленные оппоненты. Основными критикуемыми положениями являются: статистическая неточность, а также несогласованность основных критериев, используемых разными организациями при составлении рейтингов. Многие исследователи утверждают, что рейтинги имеют негативное влияние на дальнейшую работу университетов, занявших низкие строки.

Тем не менее, рейтинги являются эффективным инструментом для отчета вузов перед общественностью, формирования общественного мнения о конкретном высшем учебном заведении. Всеми заинтересованными сторонами принимается утверждение о важности различного рода тестирования для определения качества преподавания, выполнения академических стандартов. В то же время не менее важным является обеспечение потенциальных потребителей образовательных услуг надежной информацией о вузах. К примеру, один из важнейших законодательных актов в сфере образования в Великобритании, принятый в 2003 году, подтверждает, что рыночная конкуренция является одним из важнейших двигателей повышения качества образования, а также то, что информация об университете должна открыто предоставляться всем заинтересованным лицам, в особенности потенциальным студентам, которые должны сделать верный для себя выбор вуза.

Сравнительный анализ существующих рейтингов университетов, или как их часто называют «таблиц лиг», способен прояснить множество вопросов. Во-первых, существует ли консенсус между рейтинговыми агентствами в плане выбора единых критериев, либо все-таки в различных странах применяются различные критерии. Во-вторых, каковы плюсы и минусы существующих рейтинговых таблиц. В-третьих, какие организации имеют право и должны заниматься деятельностью, оценивающей вузы и публиковать данные своих иссле-

дований в виде рейтинговых таблиц. В-четвертых, какую роль должно играть государство и общество в определении места конкретного вуза в рейтинге. В данной статье обобщается и анализируется информация об использовании рейтинговой системы оценки деятельности вузов в Австралии, Канаде, Великобритании и США.

Университетские рейтинги могут считаться своего рода видом публичного отчета. Рейтинги рассчитываются и публикуются чаще всего коммерческими организациями, к примеру, газетами и журналами, профессиональными сообществами, неправительственными организациями, а также и государственными структурами. В данной работе рассматриваются рейтинги, представляемые частными организациями, так как, по мнению большинства исследователей, они считаются наиболее объективными и надежными. В отчете по итогам круглого стола по определению рейтинга вузов, проведенного под эгидой ЮНЕСКО, отмечено, что проводилось недостаточно исследований эффективности публикации рейтингов вузов. Высказаны намерения сторон-участников круглого стола провести исследования по определению ключевых показателей академического качества. В настоящее время более 1,5 миллионов иностранных студентов получают образование в странах Организации экономического сотрудничества и развития. Размер дохода, полученного от данных студентов, составил более 30 миллиардов долларов (включая оплату обучения и проживания). Возникает вопрос, могут ли публикуемые рейтинги университетов серьезно повлиять на постоянно растущий рынок высшего образования, а главное – на выбор потребителя.

Рассматриваемые в данной статье рейтинги различаются как по формату и содержанию, так и по используемой методологии. Так, рейтинг издания News and World Report и рейтинг газеты The Times используют методику расчета рейтинга университета по комплексу показателей. В то же время австралийский рейтинг Australian Good Universities Guide и рейтинг британской газеты The Guardian используют в своих расчетах только ограниченное количество показателей. Рейтинг The Guardian во главу угла ставит успешность и качество академических программ, Рейтинги News and World Report основным показателем считают профиль университета (наличие широкого спектра специальностей, а также научно-исследовательской деятельности). Методики окончательного расчета рейтинга также разнятся. В частности, при расчете рейтинга News and World Report в расчет принимаются в основном общие показатели деятельности образовательных учреждений. Australian Good Universities Guide и The Times при определении рейтинга опираются на оба показателя.

Несмотря на различия, рейтинги, тем не менее, используют общий подход к оценке качества образовательного процесса. Все методики предполагают, что одна из важнейших детерминант высококлассного вуза – качественный состав поступающих в него абитуриентов. Данный показатель составляет 17% в рейтинге Australian Good Universities, 11% в формуле рейтинга Guide News and World Report. Качество абитуриентов определяется исходя из анализа отметок в аттестате зрелости, а также отметок, полученных при сдаче вступительных испытаний. Существует несколько причин, объясняющих, почему именно качественный состав абитуриентов поднимает или понижает рейтинг вуза. Во-первых, уровень университета зависит от уровня подготовки его выпускников. А лучшие студенты и лучшие выпускники – это, как правило, в прошлом лучшие абитуриенты. Во-вторых, согласно австралийской методике построения университетских рейтингов, талантливые студенты оказывают гораздо большее влияние на повышение рейтинга университета, чем высокопрофессиональный преподавательский состав. В третьих, от обратного – чем лучше университет, тем лучших абитуриентов он принимает [1].

Уровень профессорско-преподавательского и исследовательского состава также является одним из важнейших критериев при составлении практически всех рейтингов университетов. Он определяется, во-первых, их квалификацией (наличием ученых степеней и званий) и, во-вторых, способностью привлекать гранты на исследования. В противопоставление данным показателям, само качество учебного процесса для составителей большинства рейтингов не имеет большого веса. В Великобритании оценкой качества преподавания в вузах занимается Агентство по оценке качества. Результаты исследований агентства включаются в рейтинги изданий The Times и The Guardian. Единственным (и в значительной мере далеким)

образовательным показателем в рейтингах USNWR является количество студентов в группе или в аудитории, количество студентов, приходящихся на одного преподавателя. Рейтинг Maclean использует такие индикаторы, как соотношение студентов и преподавателей и соотношение отсеявшихся студентов и студентов, продолживших обучение на старших курсах.

Таким образом, агентствами, составляющими рейтинги, используются показатели как «на входе», так и «на выходе». Однако, если по поводу «показателей на входе», определяющих качество университетского образования, на международном уровне сложился устойчивый консенсус, то все еще не достигнуто полное взаимопонимание в части того, какие критерии считать основными «на выходе». Рейтинг USNWR среди основных критериев данного плана считает соотношение поступивших в университет и окончивших его (данный показатель приносит образовательному учреждению 16% рейтинга). В то же время, в рейтинге Maclean ему отдается только 2%. Агентство GUG использует показатель трудоустройства выпускников вузов как основной показатель «на выходе». Рейтинг издания The Times комбинирует такие критерии, как соотношение числа поступивших и окончивших вуз, успеваемость на выпускных курсах, а также уровень трудоустройства выпускников. В Австралии используется и такой показатель, как удовлетворенность студентов и выпускников своей академической программой.

Пожалуй, самым противоречивым критерием является репутация университета. Тем не менее, за исключением The Times, во всех составляемых рейтингах так или иначе учитывается репутация университета или колледжа, включаемого в рейтинги. Подходы к определению репутации вуза серьезно отличаются в различных источниках. Агентство Maclean проводит исследования среди работников вспомогательных и рекрутинговых служб университетов, а также среди руководителей различных организаций. Исследования USNWR охватывают ректоров и проректоров вузов, деканов факультетов, глав рекрутинговых служб вузов. Одним из методов данного агентства является сбор отзывов о вузовских программах и организации работы вузов от конкурирующих учреждений образования. В рейтинге GUG репутация определяется как престиж. Данный показатель оценивается по степени востребованности вуза у абитуриентов (т. е. существует ли достаточный спрос на обучение в данном университете, колледже или институте), а также по способности вуза получать гранты на исследования. Издание The Guardian оценивает репутацию вуза по качественному составу привлекаемых на обучение в вузе студентов (к примеру, какое количество поступивших в вуз абитуриентов имели высшие отметки в школьном аттестате) [2].

Сравнение вышеназванных рейтинговых списков показывает, что в целом большинство критериев оценки вузов в мире совпадают (в области оценки качества академической подготовки студентов, обучающихся в бакалавриате). Организации, публикующие рейтинговые таблицы вузов в своих изданиях, полагают, что качество вуза можно оценить исключительно по таким показателям, как академическая репутация вуза, а также по «входным» показателям (востребованность вуза среди абитуриентов, качественный профессорско-преподавательский и исследовательский состав, объем финансирования вуза, качественный состав абитуриентов, поступающих в вуз). Сам учебный процесс и успеваемость студентов остаются за рамками проводимых исследований. Данные показатели принимаются в расчет только исследователями в Великобритании, где учебный процесс и академические программы оцениваются независимыми организациями. «Выходные» показатели используются в достаточно ограниченном количестве. Здесь, прежде всего, оцениваются такие показатели, как соотношение числа поступивших и успешно окончивших университет, перспективы выпускников к трудоустройству, удовлетворенность выпускниками полученным образованием.

Рейтинги, как уже было сказано выше, могут служить своего рода полезным инструментом, который вузы используют для публичного отчета. Данная информация может быть полезна как потенциальному потребителю, так и представителям государственных структур. Основными критериями для составления эффективных рейтингов являются валидность мероприятий и используемых методов, степень их доступности, релевантность информации для потенциального потребителя, а также функциональность, которая позволяет использовать созданные рейтинги для улучшения образовательного процесса в вузах. Важным критерием

при составлении рейтинговых таблиц является валидность. Гормли и Бреввер утверждают, что валидность методов и самих рейтинговых таблиц необходимо рассматривать в двух плоскостях. Во-первых, в рейтингах должна учитываться статистика, очень близко либо напрямую связанная со значимыми социальными показателями, такими, как, к примеру, уровень знаний, умений и навыков, которыми студенты смогут овладеть, обучаясь по той или иной академической программе в конкретном вузе. Во-вторых, рейтинговые таблицы должны ставить своей целью сравнение показателей деятельности разных образовательных учреждений для того, чтобы выделить реальные, уникальные особенности конкретного учреждения образования [3].

Наиболее эффективным способом максимизации валидности университетского рейтинга является использование при расчетах показателей, ассоциируемых с достижениями студентов, ценимыми социумом. Социально значимыми достижениями студента являются те, которые вносят свой вклад в развитие и приумножение так называемого «человеческого капитала». В ходе своего обучения в вузе студенты получают знания, развивают практические умения и навыки, которые в течение последующей их жизнедеятельности принесут определенную пользу не только лично им, но и всему обществу, т. е. образование является человеческим капиталом в прямом смысле. Человеческий капитал в перспективе «возвращается» обратно в вуз, но уже в иной форме – в виде государственных субсидий и грантов, спонсорской помощи. Все это отражается на улучшении стандартов высшего образования.

Исследования, изучавшие влияние университетов на студентов, выделили условия, которые способствуют активизации учебно-познавательной активности студентов. Такие факторы, как адаптированность студентов к учебному процессу на факультете, эффективность взаимодействия студентов и преподавателей в учебной деятельности, степень внеучебного взаимодействия студентов с преподавателями, степень взаимодействия и сотрудничества студентов друг с другом, как было доказано, оказывают влияние на успеваемость студентов. Лонгитюдное исследование, проведенное Астином с 1985 по 1986 год, продемонстрировало успехи студентов в учебной и научно-исследовательской деятельности и доказало, что они напрямую зависят от условий, в которых проходит их жизнь. Тем не менее, данный чрезвычайно важный показатель не учитывается при составлении большинства рейтингов университетов. В своем исследовании Паскарелла делает вывод о том, что наиболее серьезной проблемой университетских рейтингов является то, что с научной точки зрения большинство из них не обладает валидностью. Они основываются большей частью на оценке ресурсов учреждений образования и их репутации, которые оказывают лишь незначительное влияние на жизнь и учебу студентов.

Существует общепринятое мнение, что университеты, занимающие верхние строки рейтингов, дают лучшее образование в мире. В то же время, если быть более точным, согласно Йорку, рейтинговые таблицы в гораздо большей степени определяют место университетов в научно-исследовательской работе, нежели в учебной. Подавляющее большинство рейтингов принимают во внимание факторы, определяющие место данного вуза в научной сфере (а именно: финансовые ресурсы, качественный состав преподавателей и научных сотрудников, механизмы отбора студентов, репутацию вуза, размер средней заработной платы профессорско-преподавательского состава и т. д.) [4].

Наиболее авторитетными и популярными в мире являются «Академический рейтинг университетов мира» Шанхайского университета и Webometrics. Академический рейтинг университетов мира составляется в институте высшего образования Шанхайского университета Цзяо Тун и включает в себя основные высшие учебные заведения, ранжируемые в соответствии с формулой, которая учитывает: выпускников-лауреатов Нобелевской или Филдсовской премии (10 процентов), сотрудников-лауреатов Нобелевской или Филдсовской премии (20 процентов), «часто цитируемых исследователей в 21 категории» (20 процентов), статьи, опубликованные в журналах Nature или Science (20 процентов), индексы цитирования для естественных и гуманитарных наук Института научной информации (англ. *Institute for Scientific Information*, ISI) Science Citation Index и Social Sciences Citation Index, а также индексы ведущих журналов Arts and Humanities Citation Index (20 процентов), размер этого универ-

ситета (10 процентов). Методология изложена в академической статье ее составителями С.С. Лю и Ю. Ченг. Они объясняют, что первоначальной целью этого рейтинга было желание «выяснить разрыв между китайскими университетами и университетами мирового класса, в частности с точки зрения академической и научно-исследовательской деятельности» [5].

Лучшим в Times Higher Education World University Rankings, составленном британским журналом Times Higher Education совместно с агентством Thomson Reuters, стал Калифорнийский технологический институт, сместив Гарвард на вторую позицию. Всего в списке 400 лучших вузов мира. Третью строчку рейтинга занимает Стэнфорд, четвертую – Оксфорд и замыкает пятерку Принстон. В первых двух сотнях – 75 американских университетов, это больше, чем у любой другой страны. На втором месте расположилась Великобритания с 32 университетами [5]. Среди вузов стран СНГ МГУ им. М.В. Ломоносова попал в последнюю четверть третьей сотни (точных данных в открытом доступе нет) наряду с Университетами Канзаса и Кентукки, а также Исландским государственным университетом. СПбГУ оказался в числе последних 50 позиций рейтинга. В рейтинг не попадают вузы, которые занимаются очень специфическими областями исследований, а также вузы, которые публикуют слишком мало работ.

Рейтинг Webometrics составляется, исходя из 13 показателей, каждый из которых вносит свой вклад в окончательную оценку: сумма в расчете на одного работника университета, которую сторонние компании вкладывают в исследовательскую деятельность университета (вклад 2,5 процента); отношение количества зарубежных сотрудников к количеству местных (вклад 3 процента); отношение количества зарубежных студентов к количеству местных (вклад 2 процента); общая репутация (научная деятельность и качество образования) университета по данным опроса 13388 ученых, проведенного Thomson Reuters (вклад 15 процентов); отношение количества сотрудников к количеству студентов (вклад 4,5 процента); отношение защищенных диссертаций (Ph.D) к количеству бакалавров, идущих на звание магистра (вклад 2,25 процента); отношение защищенных диссертаций (Ph.D) к количеству сотрудников (6 процентов); средняя зарплата сотрудника (2,25 процента); средняя цитируемость публикаций, нормализованная относительно разных областей исследований. Подготавливается на основании анализа данных 12 тысяч журналов за 5-летний срок (вклад 32,5 процента); научная репутация по результатам опроса ученых (о котором говорилось выше) в конкретных областях (вклад 19,5 процента); среднее количество денег, выделяемое на исследования в расчете на одного сотрудника. Эта величина нормализуется по паритету покупательной способности, исходя из экономики конкретной страны (вклад 5,25 процента); среднее количество опубликованных статей в расчете на одного сотрудника института. Журналы берутся те, что уже упоминались выше (4,5 процента); отношение государственных денег ко всему исследовательскому бюджету университета (вклад 0,75 процента) [6].

Первые 10 мест в рейтинге Webometrics, обнародованном в 2011 году, занимают американские университеты. Возглавляет его Массачусетский технологический университет, второе и третье места занимают Гарвард и Стэнфорд. Из стран – соседей Беларуси – наиболее высокие позиции у двух польских университетов – Ягелонского (373) и Вроцлавского технологического (433), а также у Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова (386). По версии Webometrics, в топ-10 белорусских вузов по мировому рейтингу входят Белорусский государственный университет (1208), Гродненский государственный университет (2441), Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники (2994), Белорусский государственный педагогический университет (4000), Белорусская медицинская академия последипломного образования (4503), Белорусский государственный медицинский университет (5662), Гомельский государственный университет (5692), Академия последипломного образования (5845), Минский институт управления (6028), Брестский государственный технический университет (6299) [6]. Всего Webometrics оценил 36 белорусских вузов.

Рейтинг университетов мира Webometrics считается одним из самых авторитетных в мире. Он составляется исследовательской группой Cybermetrics Lab, являющейся частью крупнейшей исследовательской группы CSIC при испанском Министерстве образования.

Webometrics анализирует не образовательную деятельность университетов в целом, а представление вуза в интернете. С 2004 года дважды в год производится ранжирование присутствия в сети вузов всего мира. В данный момент анализируется около 13000 образовательных учреждений из почти 18000 вузов, включенных во Всемирную базу высшего образования (WHED). Практически все существующие рейтинги вузов ставят на первые места американские и британские вузы. Данный факт можно объяснить отличным финансированием, привлечением в вузы лучших преподавателей и ученых, выделением огромных средств на научные исследования. Отечественные вузы, безусловно, серьезно отстают от мировых лидеров по финансированию, наличию в штате всемирно известных профессоров и ученых, нобелевских лауреатов. Однако наши вузы, борясь за свое место на рынке образовательных услуг, вынуждены подчиняться общим правилам. Рейтинги, несмотря на свою субъективность, продолжают оказывать огромное влияние на общественность. В то же время, рейтинги вузов – повод для здоровой конкуренции даже среди вузов внутри одной страны.

Главной задачей университета является развитие талантов студентов и раскрытие их максимального потенциала. Данных изменений, по мнению исследователей, можно достичь, стимулируя управляемое изменение интеллектуального мира студентов (интересы, привычки, ценности, навыки, психическое здоровье). Согласно Астину, именно учреждения образования, которые обеспечивают максимум условий для развития студентов, и обладают высшим академическим качеством [7]. Реально улучшить положение отечественных вузов в рейтингах сможет сохранение высокого качества образования, применение руководством образовательных учреждений более эффективных маркетинговых стратегий, открытие новых специальностей и специализаций, англоязычных программ, усиление публикационной активности профессорско-преподавательского состава, выход на сотрудничество с лидирующими изданиями.

Литература

1. Pascarella, E.T. Identifying Excellence in Undergraduate Education : Are We Even Close? / E.T. Pascarella // *Change*. – 2001. – № 33. – P. 19–23.
2. Clarke, M. Some Guidelines for Academic Quality Rankings / M. Clarke // *Higher Education in Europe*. – 2002. – № 27. – P. 443–459.
3. Brewer, D. In Pursuit of Prestige : Strategy and Competition in US Higher Education // D. Brewer, S.M. Gates, C.A. Goldman. – New Brunswick, NJ., 2004. – P. 230–232.
4. Yorke, M. The Times «League Table» of Universities, 1997 : A Statistical Appraisal / M. Yorke // *Quality in Education*. – 1998. – № 6. – P. 58–60.
5. Академический рейтинг университетов мира [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа : <http://ru.wikipedia.org/wiki>. – Дата доступа : 18.10.2011.
6. Рейтинг белорусских университетов по Webometricshttp [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа : <http://www.ekonomika.by/bez-kategorii/rejting-belorusskich-universitetov>. – Дата доступа : 18.10.2011.
7. Astin, W.A. Involvement in Learning Revisited / W.A. Astin // *Journal of College Student Development*. – 1996. – № 40. – P. 587–597.

УДК 37.013.77:159.937-057.875:621.311.25(476)

Особенности восприятия студентами университета строительства АЭС в Республике Беларусь

Н.В. ГАПАНОВИЧ-КАЙДАЛОВ, Е.В. ГАПАНОВИЧ-КАЙДАЛОВА

В статье анализируются особенности восприятия студентами факультета психологии и педагогики, экономического и физического факультетов УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины» строительства АЭС в Республике Беларусь. Исследование было выполнено в рамках научной темы Д 09-46 «Изучить и проанализировать восприятие населением строительства АЭС на территории его проживания» (заказчик – Институт радиобиологии НАН Беларуси).

Ключевые слова: атомная энергетика, атомная энергия, восприятие строительства АЭС, анкетирование, экономическая целесообразность, молодежь, информирование населения.

The students of Psychological department as well as the ones of the departments of Economics and Physics of Gomel State University named after F. Skoryna present their perception of NPS construction in the Republic of Belarus, which is analyzed in the article. The research was done within the theme D 09-46 “Investigation and analysis of citizens’ perception of NPS construction on the territory of their residence”, ordering party being the Institute of Radiobiology of NAS of Belarus.

Keywords: atomic energy, atomic power, perception of NPS construction, poll, economic reasonability, youth, informing of citizens.

Интенсивное развитие промышленного производства требует новых ресурсов и, прежде всего, энергетических. В связи с этим ведущие промышленно развитые страны переходят к использованию атомной энергии. Однако, рост технического уровня производства часто превосходит возможности общества, связанные с обеспечением безопасности. По данным мировой статистики, более половины (56%) крупных промышленных катастроф произошли в течение последних двух десятилетий. Наиболее серьезной экологической проблемой нашей страны остается радиоактивное загрязнение в результате чернобыльской катастрофы около 22% территории страны, на которой проживает 2,2 млн. чел., расположено свыше 3600 населенных пунктов, в том числе 27 городов.

В республике разработаны Государственные программы по ликвидации и минимизации последствий катастрофы на ЧАЭС, ряд законов и постановлений правительства. Их реализация способствовала некоторому смягчению общей ситуации, в частности, нормализации радиационного фона атмосферного воздуха в большинстве населенных пунктов республики. Концепцией национальной безопасности Республики Беларусь определены следующие приоритетные направления обеспечения экологической безопасности: совершенствование системы оперативного реагирования и оповещения о загрязнении окружающей среды в результате промышленных аварий, стихийных бедствий или уничтожения природных ресурсов; развитие фундаментальных и прикладных научных исследований в области экологии и безопасности жизнедеятельности; совершенствование государственной системы предупреждения чрезвычайных ситуаций и ликвидации их последствий; осуществление мероприятий по преодолению последствий аварии на Чернобыльской АЭС и другие [1].

Последствия Чернобыльской катастрофы, преодоление связанных с ней кризисных ситуаций стали предметом изучения многих современных исследований (А.П. Гусев, Е.С. Ергулевич, В.В. Ивчик, А.Н. Кусенков, В.В. Мурашко, Л.А. Пергаменщик, А.Л. Пушкин, А.С. Четчин и др.). В частности, анализируются факторы риска последствий Чернобыльской катастрофы, вопросы восприятия населением радиационной опасности, социальные проблемы посткатастрофного периода, отношение населения, пережившего катастрофу на Чернобыльской АЭС к развитию атомной энергетики в нашей стране. Катастрофа рассматривается как процесс, в котором можно выделить предкатастрофную, собственно катастроф-

ную и посткатастрофную стадии. Протекание посткатастрофной стадии обычно сопровождается различными негативными социальными последствиями.

Следствием катастрофы является разрушение социальных механизмов, массовая социальная дезорганизация, нередко выражающаяся в различных формах социальной иррациональности [2, с. 65]. Значительным стрессом является угроза экологической катастрофы (реальная или мнимая). Специфика экологических мифов обусловлена принадлежностью человека к определенной социальной группе, определяется уровнем образования, материальным положением, профессиональной принадлежностью, личностными особенностями. Экофобии и радиофобии, распространившиеся в посткатастрофный период, безусловно, оказывают влияние на восприятие населением информации, касающейся развития атомной энергетики и строительства АЭС.

Е.С. Ергулевичем были выявлены основные психологические особенности последствий Чернобыльской катастрофы: отсутствие для большинства пострадавших острого стресса, трансформация стрессора в фактор окружающей среды, вовлечение в ситуацию все больших групп населения – «расползание» психологического напряжения за пределы зон радиоактивного загрязнения [3, с. 87]. Ученым было доказано, что у пострадавших в результате аварии формируется посттравматический синдром с преобладанием реагирования по типу избегания, симптомами повышенной возбудимости и соматоформными нарушениями, распространена раздражительность, жалобы на расстройства памяти, снижение общего уровня функционирования, страх за свое здоровье, иждивенческие настроения.

В исследованиях последних лет было установлено, что существуют особенности восприятия радиационной опасности представителями различных слоев населения. Так, Я.В. Леверовской было проведено изучение особенностей ценностных ориентаций молодежи в посткатастрофный период. Респондентами выступили молодые люди, которым в момент аварии было 4–5 лет, т. е. они фактически выросли в условиях постоянного стресса. В ходе исследования выявлено, что у молодежи, подвергшейся воздействию радиационного облучения, наблюдается тенденция к снижению социально-психологической адаптации к нынешним условиям жизни, возрастает неуверенность в себе, превалирует пессимистическая оценка будущего. В структуре жизненных ценностей старшеклассники на первое место ставят здоровье. Поскольку постоянное воздействие внутреннего и внешнего облучения является одним из основных факторов риска, люди, проживающие на загрязненных территориях, ожидают от властей и общества в целом понимания, действенных решений, направленных на обеспечение условий для полноценной жизни [4, с. 143].

В результате анализа современных исследований нами были выделены факторы, которые могут оказывать влияние на восприятие различными категориями населения информации о перспективах развития атомной энергетики в нашей стране: опасения населения по поводу возможности повторения техногенных катастроф; дефицит знаний о природе радиации, наличие экологических мифов; социально-экономические факторы; выбор стратегий и способов психологического преодоления кризисной ситуации; половозрастные особенности, принадлежность человека к определенной социальной группе, уровень образования, материальное положение, профессиональная принадлежность, личностные особенности и т. п.

Исходя из этого, в ходе реализации программы развития атомной энергетики и формирования экологической культуры населения в Республике Беларусь в посткатастрофный период целесообразным является проведение исследования по отношению молодежи (как наиболее активной и определяющей будущее государства категории) к развитию атомной энергетики. Целью нашего исследования было изучение особенностей восприятия студенческой молодежью вероятной радиационной опасности для здоровья в связи со строительством и будущей эксплуатацией белорусской АЭС.

Организация исследования по изучению отношения студентов к развитию атомной энергетики предполагает обоснование выборочной совокупности и психодиагностического инструментария. В нашем исследовании выборка была сформирована с помощью целенаправленного метода, поскольку, прежде всего, нас интересовало мнение молодежи Гомельской области относительно развития атомной энергетики и строительства в Республике Беларусь

атомной электростанции. Опрос данной категории респондентов позволяет определить общие тенденции, так как на формирование отношения молодежи, безусловно, оказывало влияние их окружение, старшее поколение, а молодежь, как наиболее активная часть населения, определяет будущее государства, в том числе и в плане внедрения современных технологий. Кроме того, ввиду престижности высшего образования, его доступности в нашей республике, мы можем рассчитывать, что мнение студентов и слушателей ИПК и ПК УО «ГГУ им. Ф. Скорины» отражает мнение значительной части населения, пострадавшего от аварии на Чернобыльской АЭС. Критериями для формирования данной выборки являются знания студентов университета о технологиях атомной энергетики, экономической целесообразности строительства атомной электростанции, о психологических последствиях аварии на Чернобыльской АЭС (человеческий фактор).

С помощью метода основного массива мы отобрали респондентов, имеющих специальные знания в области физики, экономики и психологии. Выборочную совокупность составили: студенты факультета психологии и педагогики; студенты экономического факультета; студенты физического факультета; слушатели института повышения квалификации и переподготовки кадров специальностей «Практическая психология» и «Социальная педагогика» УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины». На наш взгляд, целесообразно было проанализировать представления студентов разных специальностей, таких, как психология, экономика, физика и др. В частности, можно предположить, что студенты специальностей экономического профиля в своих оценках радиационной опасности и перспектив развития атомной энергетики будут ориентироваться на экономический эффект, себестоимость электроэнергии, стоимость утилизации ядерных отходов и т. п.; студенты-физики будут опираться на свои знания о принципе действия атомных реакторов, безопасности их эксплуатации и т. п.; студенты-психологи выразят отношение к развитию атомной энергетики населения, пережившего Чернобыльскую трагедию, отселение из загрязненных районов, испытавшего и продолжающего испытывать страх за здоровье своих близких. Сопоставление представлений будущих специалистов различных отраслей позволит получить более достоверные результаты, сделать их глубокий качественный анализ, изучить различные аспекты проблемы.

В исследовании приняли участие 324 студента факультета психологии и педагогики; 97 студентов экономического факультета; 150 студентов физического факультета; 48 слушателей института повышения квалификации и переподготовки кадров специальностей «Практическая психология» и «Социальная педагогика» УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины». Объем выборочной совокупности составил 619 человек. Среди участников опроса было 149 жителей сельской местности и 470 горожан (из них постоянно проживают в г. Гомеле 333 человека). При этом 85 респондентов отметили, что их семья переехала на новое место жительства после аварии на ЧАЭС, у 534 семей испытуемых место проживания не изменилось.

Представления – это психические образы, которые возникают без прямого воздействия вещей на органы чувств и основываются на прошлом опыте. Для их изучения используются, как правило, различные разновидности метода опроса, наиболее распространенной из которых является письменная форма, т. е. анкетирование. Оно позволяет получить первичную социально-психологическую информацию, при этом охватить большое количество опрашиваемых, выявить массовые явления. В результате обработки информации систематизируются аналитические данные, на базе которых уясняются социальные явления, принимаются решения в сфере социального планирования и прогнозирования. Таким образом, анкетирование является эффективным методом психологической диагностики, позволяющим собрать необходимые сведения об отношении испытуемого к каким-либо людям, событиям, восприятию происходящего, опираясь на его прошлый опыт. На наш взгляд, восприятие населением информации о перспективах развития атомной энергетики в нашей стране адекватно может быть изучено именно посредством анкетирования.

Для изучения представлений студентов об атомной энергетике нами была разработана специальная анкета, состоящая из двух частей. Первая часть анкеты направлена на сбор ос-

новых сведений о респондентах: пол, возраст, семейное положение, специальность (или профессия), стаж работы, место жительства семьи во время аварии на Чернобыльской АЭС и в настоящее время. Вторая часть непосредственно посвящена исследованию восприятия испытуемыми развития атомной энергетики. Анкета включает ряд вопросов, направленных на изучение представлений населения о таких понятиях, как «радиационная опасность», «мирный атом», «радиофобия». Респондентам предлагается выразить свое отношение к развитию атомной энергетики в целом и технологий строительства и эксплуатации атомных электростанций, в частности. Большое внимание в анкете уделяется анализу факторов, влияющих на экологическое сознание белорусов: взаимосвязь между эксплуатацией атомной электростанции и состоянием здоровья, негативные воспоминания о последствиях аварии на Чернобыльской АЭС, вера в современные технологии строительства атомных электростанций и безопасность их эксплуатации. Предлагаемая нами анкета позволяет выявить как причины отрицательного отношения к строительству атомной электростанции в Беларуси, так и имеющиеся у населения доводы в пользу атомной энергетики.

В целях обеспечения достоверности и возможности проведения глубокого качественного анализа результатов в анкету были включены вопросы открытого и закрытого типов. Например, «Какие доводы в пользу строительства АЭС в Республике Беларусь вы можете привести?» (открытый вопрос – ответ формулируется самим опрашиваемым); «Как вы относитесь к развитию атомной энергетики в Республике Беларусь? ☐ – положительно; ☐ – отрицательно; ☐ – затрудняюсь ответить» (закрытый вопрос – ответ выбирается самим опрашиваемым из заранее подготовленных вариантов). Вопросы анкеты тесно взаимосвязаны и частично по содержанию перекрывают друг друга, что также создает необходимые условия для проверки достоверности ответов. Анонимность анкетирования способствует уменьшению вероятности социально желательных ответов респондентов.

Исследование проводилось в несколько этапов: 1) разработка психодиагностического инструментария адекватного целям исследования и формирование выборочной совокупности; 2) исследование восприятия строительства АЭС студентами и слушателями ИПК и ПК психолого-педагогических специальностей; 3) исследование восприятия строительства АЭС студентами экономических и физических специальностей с целью проведения сравнительного анализа.

Обработка результатов проведенного нами исследования включала в себя: создание базы данных результатов исследования в MS Access (таблицы общих сведений, представлений об атомной энергетике в целом, отношения к строительству АЭС в Беларуси); построение таблиц, диаграмм и графиков для сравнения ответов студентов и слушателей на вопросы анкеты; расчет числовых показателей (средние, частоты встречаемости различных ответов); сравнение частот встречаемости и процентных долей различных ответов на все вопросы анкеты в разрезе курсов и специальностей; статистический анализ различий между ответами студентов-психологов, студентов-экономистов, студентов-физиков и слушателей ИПК с помощью критериев χ^2 , ϕ^* -угловое преобразование Фишера, критерия Стьюдента и др.

Анализ данных исследования позволяет утверждать следующее:

- в целом, к развитию атомной энергетики респонденты относятся положительно (40,4%), только каждый пятый (21,8%) выразил негативное отношение, остальные (37,8%) затруднились ответить. Более 1/3 участников опроса считают работу АЭС наиболее эффективным для Беларуси способом получения электроэнергии;

- равномерно распределились ответы респондентов на вопрос о наиболее эффективных для Беларуси способах получения электроэнергии. Более 1/3 респондентов (31,0%) высказались за атомную энергетику, примерно 1/3 предлагает обойтись без АЭС, остальные (34,4%) – затруднились ответить;

- по мнению 34,4% респондентов, Беларуси нужна атомная электростанция; каждый четвертый (25,4%) считает, что нет. Однако более 40% испытуемых затруднились ответить на этот вопрос. Возможной причиной этих затруднений является отсутствие, по мнению многих опрошенных, каких-либо гарантий безопасности АЭС (53%). Только около 40% надеются, что можно обеспечить приемлемый уровень безопасности эксплуатации белорусской АЭС;

– «мирный атом», по мнению примерно половины респондентов (45,4%), можно безопасно использовать. Только 21,5% считают, что это не так, и треть респондентов (32,0%) затруднились ответить;

– участники опроса считают, что экологическое сознание белорусов во многом мифологизировано (24,7%). Большая часть респондентов полагает, что это не так (42,5%) или вообще затруднились ответить (32,8%);

– однако в сознании большинства опрошенных сегодня существует радиационная опасность (82,1%). По мнению студентов и слушателей ИПК и ПК, так называемая «радиофобия» существует преимущественно в сознании старшего поколения (70,9%). Чем моложе человек, тем меньше он беспокоится по поводу влияния радиации на здоровье: молодежь – 23,3%, дети – 6,0%. Так, слушатели ИПК и ПК психолого-педагогических специальностей по сравнению со студентами специальности «Социальная педагогика. Практическая психология» в целом более негативно относятся к перспективе строительства АЭС в их области, поскольку сомневаются в возможности гарантий безопасности современных технологий строительства и эксплуатации атомных электростанций, выше оценивают опасность для Беларуси возникновения нового «Чернобыля» в связи со строительством атомной электростанции. Очевидно, это объясняется возрастными и статусными различиями. Слушатели уже являются педагогами, у большинства из них свои семьи. Они помнят катастрофу на Чернобыльской АЭС, боятся ее повторения, угрозы для здоровья близких, детей;

– в ходе проведенного исследования респондентами была дана оценка по 10-бальной системе опасности возникновения нового «Чернобыля» для Беларуси. Среднее значение составило 6,28. Опасения испытуемых связаны с сомнениями в возможности обеспечения приемлемого уровня безопасности эксплуатации АЭС. Именно этим объясняется несогласие более чем двух третей участников (67,5%) исследования с тем, чтобы атомная электростанция была построена в их области;

– респондентам было предложено привести свои доводы в пользу строительства АЭС в Беларуси, а также описать возможные последствия ее работы. 59,3% участников опроса в числе положительных последствий строительства АЭС назвали: развитие экономики страны, появление энергетической независимости, возможность экспорта энергии, появление перспективных рабочих мест, снижение цен на электроэнергию, улучшение экологической ситуации за счет снижения вредных выбросов в атмосферу, развитие науки;

– 67,0% испытуемых указали на негативные последствия строительства АЭС: возможность повторения аварии на АЭС, трудность обеспечения безопасного использования атомной энергии («человеческий фактор»), проблемы утилизации радиоактивных отходов;

– почти все опрошенные (84,8%) уверены, что многие белорусы уже имеют проблемы со здоровьем, связанные с радиацией;

– студенты физических и экономических специальностей в большей степени, чем психологи, понимают необходимость строительства атомной электростанции в Беларуси, верят в возможность обеспечения приемлемого уровня безопасности современных технологий строительства и эксплуатации атомных электростанций. Будущие физики ниже, чем представители других специальностей, оценивают опасность для Беларуси возникновения нового «Чернобыля» в связи со строительством атомной электростанции. Качественные различия в представлениях студентов различных специальностей, на наш взгляд, обусловлены спецификой их профессиональных знаний и интересов, сформировавшейся у них научной картиной мира.

Для доказательства статистической значимости различий применялись статистические критерии χ^2 , ϕ^* -угловое преобразование Фишера, t-критерий Стьюдента. Были выявлены следующие различия:

– 24% студентов 1–4 курсов специальности «Психология» ($n = 194$) и 54,7% студентов 1–4 курсов физических специальностей ($n = 150$) считают, что Беларуси необходима атомная электростанция. Различия статистически достоверны ($\phi^* = 5,9$; $p < 0,01$);

– 29,4% студентов 1–4 курсов специальности «Психология» ($n = 194$) и 49,3% студентов 1–4 курсов физических специальностей ($n = 150$) считают, что можно обеспечить

приемлемый уровень безопасности современных технологий строительства и эксплуатации атомных электростанций. Различия статистически достоверны ($\varphi^* = 3,8$; $p < 0,01$);

- 54,8% студентов специальности «Социальная педагогика. Практическая психология» ($n = 124$) и 75% слушателей ИПК и ПК специальностей «Социальная педагогика» и «Практическая психология» ($n = 48$) считают, что никто не может гарантировать безопасность современных технологий строительства и эксплуатации атомных электростанций. Различия статистически достоверны ($\varphi^* = 2,5$; $p < 0,01$);

- 65% студентов специальности «Социальная педагогика. Практическая психология» ($n = 124$) и 82% слушателей ИПК и ПК специальностей «Социальная педагогика» и «Практическая психология» ($n = 48$) отрицательно относятся к перспективе строительства АЭС в их области. Различия статистически значимы ($\varphi^* = 2,3$; $p < 0,05$);

- 20% студентов 2 и 4 курсов специальности «Психология» ($n = 95$) и 39,2% студентов 2 и 4 курсов экономических специальностей ($n = 97$) считают, что Беларуси необходима атомная электростанция. Различия статистически достоверны ($\varphi^* = 3,0$; $p < 0,01$);

- 32% студентов 2 и 4 курсов специальности «Психология» ($n = 95$) и 50,5% студентов 2 и 4 курсов экономических специальностей ($n = 97$) считают, что можно безопасно использовать «мирный атом». Различия статистически достоверны ($\varphi^* = 2,6$; $p < 0,01$);

- 39% студентов 2 и 4 курсов специальности «Психология» ($n = 95$) и 24,7% студентов 2 и 4 курсов экономических специальностей ($n = 97$) считают, что белорусы должны получать электроэнергию любыми способами, но только не с помощью атомной энергетики. Различия статистически значимы ($\varphi^* = 2,1$; $p < 0,05$);

- 32,6% студентов 2 и 4 курсов специальности «Психология» ($n = 95$) и 45,4% студентов 2 и 4 курсов экономических специальностей ($n = 97$) считают, что можно обеспечить приемлемый уровень безопасности современных технологий строительства и эксплуатации атомных электростанций. Различия статистически значимы ($\varphi^* = 1,8$; $p < 0,05$);

- 25% студентов 2 и 4 курсов специальности «Психология» ($n = 95$) и 46% студентов 2 и 4 курсов экономических специальностей ($n = 97$) положительно относятся к развитию атомной энергетики в Республике Беларусь. Различия статистически достоверны ($\varphi^* = 3,1$; $p < 0,01$);

- выявлены статистически достоверные различия между средними оценками опасности для Беларуси возникновения нового «Чернобыля» в связи со строительством атомной электростанции студентов-психологов (6,51) и слушателей ИПК (7,19) по критерию Стьюдента ($t = 2,65$; $p < 0,01$);

- выявлены статистически достоверные различия между средними оценками опасности для Беларуси возникновения нового «Чернобыля» в связи со строительством атомной электростанции студентов-психологов (6,51) и студентов-физиков (5,58) по критерию Стьюдента ($t = 3,28$; $p < 0,01$);

- выявлены статистически достоверные различия между средними оценками опасности для Беларуси возникновения нового «Чернобыля» в связи со строительством атомной электростанции студентов-экономистов (6,46) и студентов-физиков (5,58) по критерию Стьюдента ($t = 2,85$; $p < 0,01$);

- на вопрос об отношении к развитию атомной энергетики в Республике Беларусь ответы студентов 2 и 4 курсов специальности «Психология» ($n = 95$) и студентов 2 и 4 курсов экономических специальностей ($n = 97$) распределились неодинаково: будущие психологи, в отличие от экономистов, преимущественно затруднялись ответить или демонстрировали отрицательное отношение ($\chi^2 = 9,2$; $p < 0,01$);

- на вопрос об отношении к развитию атомной энергетики в Республике Беларусь ответы студентов 1–4 курсов специальности «Психология» ($n = 194$) и студентов 1–4 курсов физических специальностей ($n = 150$) также распределились неодинаково: будущие психологи, в отличие от физиков, преимущественно затруднялись ответить или демонстрировали отрицательное отношение ($\chi^2 = 65,9$; $p < 0,01$);

- на вопрос о перспективе строительства АЭС в вашей области ответы студентов 1–4

курсов специальности «Психология» ($n = 194$) и студентов 1–4 курсов физических специальностей ($n = 150$) также распределились неодинаково: будущие психологи, в отличие от физиков, преимущественно затруднялись ответить или демонстрировали отрицательное отношение ($\chi^2 = 27,4$; $p < 0,01$).

Проведенное исследование позволяет сделать ряд выводов.

1. Преодоление последствий аварии на Чернобыльской АЭС и других отрицательных воздействий на биосферу и среду обитания человека и создание условий безопасного проживания населения и защиты территорий от чрезвычайных ситуаций являются жизненно важными интересами Республики Беларусь в экологической сфере. При определении перспектив атомной энергетики в нашей стране необходимо принимать во внимание негативные социальные последствия Чернобыльской катастрофы, в частности, социально-психологический кризис, переживание частью населения посттравматического стресса, духовно-нравственного кризиса, социально-политический кризис.

2. На восприятие различными категориями населения информации о перспективах развития атомной энергетики в нашей стране могут оказывать влияние следующие факторы: опасения населения по поводу возможности повторения техногенных катастроф; дефицит знаний о природе радиации, наличие экологических мифов; социально-экономические факторы; выбор стратегий и способов психологического преодоления кризисной ситуации; половозрастные особенности, принадлежность человека к определенной социальной группе, уровень образования, материальное положение, профессиональная принадлежность, личностные особенности и т. п.

3. Реализация программы развития атомной энергетики и формирования экологической культуры населения в Республике Беларусь в посткатастрофный период предполагает проведение полномасштабного исследования влияния всех факторов на отношение различными слоями населения, прежде всего, молодежи (как наиболее активной и определяющей будущее государства категории) к развитию атомной энергетики.

4. Исследование отношения студентов к развитию атомной энергетики необходимо проводить с учетом их пола, возраста, места жительства семьи. Важную информацию можно получить при сопоставлении результатов опроса студентов разных специальностей. Можно ожидать, что качественные различия в представлениях студентов (прежде всего старших курсов) будут обусловлены спецификой их профессиональных знаний и интересов, сформировавшейся у них научной картиной мира.

Таким образом, студенты и слушатели ИПК и ПК имеют противоречивые суждения об использовании атомной энергетики, необходимости строительства АЭС в Беларуси, отмечая очевидные выгоды от строительства атомной электростанции и указывая на возможные серьезные последствия (например, для здоровья людей). Количество респондентов, которые затруднились ответить на вопросы анкеты, варьируется от 10 до 40% (в среднем – 27,4%). Обсуждение вопросов необходимости развития атомной энергетики в Республике Беларусь и безопасности будущей АЭС имеет особое значение для студентов из районов Гомельской области, пострадавших от аварии на Чернобыльской АЭС. Важно организовать научное сопровождение развития атомной энергетики в Республике Беларусь, формируя у молодежи как наиболее прогрессивной части общества понимание важности для государства использования перспективных источников энергии, повышая степень информированности о современных технологиях производства электроэнергии, их безопасности для населения и окружающей среды. Следовательно, необходимо проводить комплексную информационно-разъяснительную работу среди молодежи.

Литература

1. Концепция национальной безопасности Республики Беларусь : утверждена Указом Президента Республики Беларусь 17.07.2001 г. № 390. – Минск, 2001. – 55 с.
2. Гусев, А.П. Экологические катастрофы и психология населения / А.П. Гусев, А.Н. Кусенков // Социально-психологическая реабилитация населения, пострадавшего от

экологических и техногенных катастроф : материалы VIII Международной конференции. – Минск, 2000. – С. 65.

3. Ергулевич, Е.С. Особенности понимания белорусского народа последствий аварии на Чернобыльской АЭС / Е.С. Ергулевич // Социально-психологическая реабилитация населения, пострадавшего от экологических и техногенных катастроф : материалы VIII Международной конференции. – Минск, 2001. – С. 87.

4. Леверовская, Я.В. Социальное самочувствие молодежи, проживающей в загрязненных районах / Я.В. Леверовская // Социально-психологическая реабилитация населения, пострадавшего от экологических и техногенных катастроф : материалы VIII Международной конференции. – Минск, 2001. – С. 143.

Гомельский государственный
университет им. Ф. Скорины

Поступило 09.12.11

Роль нравственного воспитания в становлении социальной компетентности учащихся

В.П. ГОРЛЕНКО

Указывается на актуальность исследования проблем нравственного воспитания в современных условиях и его роль в формировании социальной компетентности личности. Раскрывается сущность нравственного воспитания учащихся, его содержание и процессуальные основы формирования. Обращается внимание на активизацию методических приемов нравственного развития и социальной компетентности учащихся. Чрезвычайно важным представляется необходимость учета социализирующих факторов в становлении социальной и нравственной компетентности учащихся.

Ключевые слова: нравственность, нравственное воспитание, нравственное сознание, нравственные отношения, нравственное поведение, социальное пространство, социальная компетентность, социальный опыт.

The problem of moral education in modern environment and its role in the development of individual social competence is pressing. The article gives the essence of moral education of students, its contents and procedure basis of formation. Special attention is given to methods of moral development and students' social competence.

Keywords: morality, moral education, moral conscience, moral relations, moral behaviour, social environment, social competence, social experience. Socializing factors in the development of student's social and moral competence are highly important.

Огромное значение нравственного воспитания в развитии и формировании личности осознавалось в педагогике с давних времен. Известно высказывание древнегреческого мудреца Питтака: «Трудно человеку быть хорошим». Это утверждение озаботило все последующие века. Какое слово здесь ключевое? На *что* мудрец делает смысловой акцент: *Трудно* человеку быть хорошим?! Трудно *человеку* быть хорошим?! Трудно человеку *быть* хорошим?! Трудно человеку быть *хорошим*?! На это утверждение поэт Симонид Кеосский отреагировал словами: «Неправду, Питтак, говоришь: не быть, а и стать-то человеком хорошим, чтобы и руки, и ноги, и ум были превосходны, чтобы весь он был без изъяна сработан – поистине трудно» [1, с. 10–11]. Эти высказывания являются ярчайшей иллюстрацией того, как важно и одновременно сложно человеку *стать* и *быть* нравственным.

Сократ считал, что высшим идеалом нравственности является *добродетель*, которую он отождествлял со знанием. По его мнению, человек становится добродетельным благодаря *усвоению понятий* о доблести и благе и проникновению в сущность своего характера. Всякое нарушение установленных правил и дурные поступки он объяснял *этической неграмотностью* или моральными заблуждениями («зло совершается по незнанию»), ибо, как утверждал Сократ, нет такого человека, который, имея четкие понятия о добродетельных действиях, стал бы умышленно поступать хуже. Большое значение нравственному воспитанию придавал Аристотель. Афоризмами считаются такие его изречения, как: «Человек не имеет природной добродетели, но он обладает возможностью совершенствоваться в ней»; «Человек без нравственных устоев оказывается существом самым нечестивым и диким»; «Худший не тот, кто порочен по отношению к себе, но тот, кто порочен по отношению к другим»; «Если мы идем вперед в области знания, а не нравственности, то мы идем не вперед, а назад».

Высоко ценила нравственность древнеримская знать. Цицерон подчеркивал, что человека толкают к гибели вспыльчивость, жадность, помутнение разума, но есть силы, которые дают надежду и препятствуют его гибели – это разум и чувство благоразумия, а также «собственное понимание добродетели и пороков». Многие проблемы нравственного воспитания затронуты Сенекой в его «Письмах на моральные темы» и в «Нравственных письмах к Луцилию». Воспитатель, полагал Сенека, должен всегда побуждать ученика к знанию идеальной

нравственной нормы: «Лишь одно делает душу совершенной: незыблемое знание добра и зла». Особое значение придавал Сенека внутреннему стремлению самого человека быть нравственным: «Главное условие нравственности – желание стать нравственным»; «Научить сперва добрым нравам, а затем мудрости, ибо без первой трудно научиться последней».

Большую роль отводили нравственному воспитанию педагоги-классики. Я.А. Коменский в соответствии с духом своего времени значительно расширил количество нравственных добродетелей, которые следует «прививать» юношеству. В их число он включал: дисциплинированность, почтительность к старшим, предупредительность, правдивость, справедливость к людям, щедрость, привычку к труду, терпение и умение обуздывать свои страсти, изящество манер и др. Педагог подчеркивал мысль, что человек прежде всего сам должен подчинять свои поступки разуму и побуждать себя к «строгому исполнению нравов». «Основой этого, – писал Я.А. Коменский, – должна быть привычка поступать во всем обдуманно и ничего не делать под влиянием увлечения или порыва... О, какая здесь открывается великая надежда на исправление человеческих заблуждений, которыми переполнен мир, если с самого дня вступления в жизнь люди будут учиться уступать друг другу, действовать во всем с должным разумением» [2, с. 323].

Нравственное воспитание было центром педагогической системы швейцарского педагога И.Г. Песталоцци. По его мнению, только оно формирует добродетельный характер, благородные чувства и сочувственное отношение к людям. Все элементарное нравственное образование, как подчеркивал педагог, покоится вообще на трех основаниях: выработать с помощью чистых чувств хорошее моральное состояние; упражнять нравственность на справедливых и добрых делах; и, наконец, сформировать нравственные воззрения. На первый план выдвигал нравственное воспитание И.Ф. Гербарт. Вслед за И. Кантом он провозглашал: «Единую задачу воспитания можно целиком выразить в одном только слове: нравственность». Раскрывая вопрос о силе характера нравственности, И.Ф. Гербарт отмечал, что «нравственное воспитание вовсе не направлено только на известное внешнее поведение, а должно выработать в душе питомца понимание с присущей ему волей».

Полно и ярко характеризовали роль нравственного воспитания в развитии и социализации личности российские педагоги. В статье «О нравственном элементе в воспитании» К.Д. Ушинский писал: «Убежденные в том, что нравственность не есть необходимое последствие учености и умственного развития, мы еще убеждены и в том, что ... влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями» [3, с. 31]. Л.Н. Толстой подчеркивал: «Из всех наук, которые должен знать человек, главнейшая есть наука о том, как жить, делая как можно меньше зла и как можно больше добра». Несомненно правильным является и утверждение Л.Н. Толстого о том, что «самое простое и краткое правило нравственности состоит в том, чтобы заставлять служить себе как можно меньше и служить другим как можно лучше».

Как видим, мыслители и педагоги прошлого с разных сторон привлекали внимание общества к проблемам нравственного воспитания, придавали ему исключительно большую важность в развитии и социальном становлении личности, стремились к наиболее полному разъяснению его сущности и содержания. Не потеряла своей значимости данная проблема и в системе современного воспитания. Для школы нравственное воспитание и сегодня остается одним из самых важных условий развития и формирования личности. В «Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь» обращается внимание на «актуализацию нравственного потенциала личности» и «педагогическую поддержку потребности в нравственном самосовершенствовании» [4, с. 9–10]. Целью и результатом нравственного становления личности является нравственная культура как совокупность усвоенных знаний и сформированных убеждений, переживаемых нравственных чувств и эмоций, взаимоотношений с людьми и социумом.

В современной педагогике нравственность все чаще связывается с социальной сферой жизнедеятельности человека, той средой, которая дает возможность в самореализации, в раскрытии через поступки и отношения с другими людьми своего нравственного потенциала. Нравственность, как образно замечает С.Д. Лаптенко, «имеет всепронизывающий характер в социальных процессах, является их кровеносной системой» [5, с. 89]. Это утверждает и

З.С. Левчук: «Человек впитывает в себя нравственные устои социальной среды, поэтому нравственное развитие возможно только в рамках социокультурной сферы» [6, с. 14].

Необходимость нравственного воспитания учащихся обуславливается несколькими причинами. *Во-первых*, дети не рождаются нравственными или безнравственными. Они становятся такими в процессе жизнедеятельности, общения с людьми и в результате целенаправленного воспитания. *Во-вторых*, для освоения социального и нравственного опыта, накопленного человечеством, дети нуждаются в постоянной помощи взрослых, воспитателей, уже овладевших этим опытом. Отсюда необходимость в *систематическом воспитании*, направленном на *формирование положительных моральных качеств и преодоление отрицательных*. Опыт работы школ в этом направлении учит, что недооценка нравственного воспитания создает существенный пробел во всей воспитательной работе. Любые качества личности, уровень ее интеллектуального развития, физическое совершенство, сила воли имеют положительный социальный смысл лишь при сочетании с высокой нравственностью.

Успех нравственного воспитания детей зависит от характера *субъективного социально-нравственного пространства*, в котором они живут. В него входят общение в коллективе, семье, с друзьями, учителями, отношение к себе, к природе, к внешнему миру, труду, образу жизни, к общественным требованиям. Как только ребенок вступает во взаимоотношения с окружающим миром, у него сразу образуются реальные объективные взаимосвязи и взаимозависимости, которые находят отражение в субъективном нравственном восприятии и образуют для него субъективное нравственное пространство. Это пространство может находиться в состоянии позитивного расширения, активности нравственного взаимодействия, быть комфортным или дискомфортным, рождать возвышенные переживания или чувство неудовлетворенности. Оно может быть ограниченным, консервативным, замкнутым на узкие группы, компании, неформальные объединения, что нередко ведет ребенка к сужению его субъективного духовного пространства, к переживанию состояния нравственного кризиса.

Возникновение противоречий в жизненных отношениях школьников с социальным миром порождает напряженность переживаний, проявляется в противодействиях, сопротивлении воспитанию, в скрытых и открытых конфликтах. Своеобразной формой негативизма является уход некоторых молодых людей от общества в свой субъективный мир или состояние «кайфа» под влиянием музыки, спиртного, наркотических средств. Наиболее опасной формой асоциального поведения некоторых школьников является нравственное лицемерие, практическое использование двух- и трехстепенной морали: одна – внешняя, показная – для школы; другая – для дома, для семьи, вводящая родителей в заблуждение; третья – подлинная – для своего круга общения и для себя. Так появляются результаты противоречия между нравственным воспитанием в школе, семье и обывательской жизнью, стихийным влиянием реальной социальной действительности. Это противоречие и его негативные последствия для развития личности школьника во многом сглаживаются путем совершенствования системы нравственного воспитания, обновления его сущностных и содержательно-методических основ.

Осмысливая сущность *нравственности личности*, следует иметь в виду, что в качестве синонима этого понятия зачастую употребляется термин мораль. Между тем эти понятия необходимо различать. Под *моралью* в этике обычно понимают систему выработанных в обществе норм, правил и требований, которые предъявляются к личности в различных сферах жизни и деятельности. *Нравственность* человека – это освоенная, внутренне принятая общественная мораль, регулирующая его индивидуальное поведение, опирающаяся на мировоззренческие убеждения и чувство совести. На этом основании формирование нравственности, или нравственной воспитанности, можно представить как выражение определенных *отношений*, предписываемых моралью общества к поведению и деятельности личности в различных сферах общественной и личной жизни, а также в общении и контактах с другими людьми.

Но моральные отношения не возникают и не существуют сами по себе. Они органически связаны с *деятельностью человека и обуславливаются ею*. Именно нравственная деятельность и нравственные отношения составляют суть нравственного воспитания. С этой точки зрения в научно-педагогической литературе нравственное воспитание рассматривается как «сознательно организуемый процесс включения учащихся в разнообразные виды учеб-

ной и внеклассной деятельности, формирования положительных моральных отношений и выработки на этой основе соответствующих личностно-этических свойств и качеств» [7, с. 375]. Нравственная деятельность человека представляет собой результат сложного взаимодействия нравственного сознания, нравственных отношений и нравственного поведения.

Нравственное сознание – это субъективный способ существования нравственности, ее отражение, осмысление, прочувствование, которое является основанием и обоснованием нравственных отношений и нравственного поведения. Нравственное сознание включает в себя два уровня: *эмоциональный* и *рациональный*. *Эмоциональный уровень* морального сознания – это непосредственная реакция человека на событие, отношение, факт, явление и т. д. Он включает в себя эмоции, чувства, переживания настроения личности. *Рациональный уровень* является результатом целенаправленного формирования нравственного сознания в процессе обучения, воспитания и самовоспитания. Итогом становится *моральная компетентность* личности, включающая в себя три основных компонента: *знание* принципов, норм и правил морали; *понимание* сущности моральных норм и принципов и необходимости их применения; *принятие* нравственных норм и принципов, согласие с ними, включение их в собственную систему взглядов и убеждений, их использование в качестве «руководства к действию». Однако, как пишет Т.В. Мишаткина, довольно часто приходится наблюдать такие ситуации, когда человек *знает*, что хорошо и что плохо, *понимает*, почему это так и почему это необходимо, но *не принимает* этого, делает для себя исключение или попросту не желает делать то, что должно, прикрываясь внешним согласием или отговорками [8, с. 41–42].

Нравственные отношения – это совокупность зависимостей и связей, которые возникают у людей в процессе их нравственной деятельности. При этом специфика моральных отношений состоит в том, что их нельзя рассматривать как некий особый, автономно существующий вид отношений: в нравственных отношениях фиксируются определенные свойства любой человеческой деятельности с точки зрения ее моральной оценки. Иными словами, как нет «чисто» нравственных отношений, которые не проявлялись бы в каких-то других – производственных, политических, национальных, семейно-бытовых отношениях, так не может быть и самих этих отношений без их нравственного содержания. Наиболее значимыми в нравственном смысле являются такие виды отношений, как отношение человека к обществу в целом, к другим людям, к самому себе.

Нравственное поведение – это совокупность поступков человека, имеющих нравственное значение, совершаемых им в относительно продолжительный период в постоянных или изменяющихся условиях. Поведение человека является показателем его нравственной культуры. В этом смысле справедливым является высказывание Цицерона: «Недостаточно овладеть премудростью, нужно также уметь пользоваться ею». Центральным моментом нравственного поведения является *поступок*, под которым подразумевают обычно *действие* или *состояние* человека. Но само по себе действие или состояние как внешнее проявление человека еще не является поступком. Поступком оно становится только тогда, когда рассматривается в сочетании с теми внутренними побуждениями, или *мотивами* личности, которые затрагивают интересы общества, других людей. Почему, ради чего я поступаю так, а не иначе, чего хочу добиться, зачем мне это нужно – за этими вопросами высвечивается не только интерес и причины поведения личности, но и ее сущность.

Важную роль в характеристике нравственного воспитания играет его содержательная направленность. При определении содержания нравственного воспитания необходимо учитывать по крайней мере три аспекта: *во-первых*, социально-этические требования, предъявляемые к личности в системе морали; *во-вторых*, совокупность психологических свойств и качеств, черт характера и поступков, которые являются носителями нравственности; *в-третьих*, возможности и особенности морального развития учащихся различных возрастных групп.

Социально-этический аспект. Он позволяет четко представить, какие стороны личностного формирования должны быть в центре внимания учителей и классных руководителей, какие нравственные качества необходимо развивать у учащихся. Известно, например, что в этике насчитывается более 200 положительных нравственных качеств и столько же их антиподов, т. е. отрицательных моральных качеств, которые в своей совокупности и составляют

социально-этический аспект содержания нравственного воспитания. В настоящее время ученые склонны рассматривать содержание нравственного воспитания с точки зрения *системы моральных ценностей*. «В своей совокупности, – отмечает В.Т. Кабуш, – качество воспитанности школьника определяют сформированность *духовных ценностей*: доброта, доброжелательность, душевность, совесть, духовность, человеколюбие, милосердие, благородство; *ценностей межличностных отношений*: справедливость, преданность, гуманизм, бескорыстие, кротость, смирение; *ценностей долженствования*: надежность, верность, уважение, порядочность, чувство долга, искренность, честность; *ценностей коллективной деятельности*: товарищество, солидарность, ответственность, чувство чести, коллективизм, самоотверженность; *нравственных ценностей*: ответственность, равенство, самодисциплинированность, свобода, трудолюбие, инициативность, законопослушание, патриотизм, гражданственность» [9, с. 24].

Однако среди большого количества нравственных качеств выделяют основные, главные, которым уделяется первостепенное значение в нравственном развитии личности. В этике их называют *высшими моральными ценностями*, в педагогике определяют как *базовые нравственные качества*. Например, к основным моральным ценностям *социального* плана относятся: патриотизм, культура межнациональных отношений, гражданственность, законопослушание, толерантность, коллективизм, трудолюбие, дисциплинированность. В качестве высших моральных ценностей *личностного* плана выделяют категории добра и зла, свободы и ответственности, долга и совести, страдания и сострадания, чести и достоинства и др. Эти категории детально рассматриваются в этике.

Психолого-педагогический аспект. Содержание нравственного воспитания не может быть ограничено только раскрытием сущности социально-этических качеств личности. Существенно важно знать также *структуру нравственного качества* как такового и его составные элементы, которые имеют важное значение для определения содержания нравственного воспитания. А это уже, как отмечает И.Ф. Харламов, психолого-педагогическая проблема, так как формирование любого нравственного качества требует воздействия на психологическую сферу личности и предполагает развитие соответствующих морали мотивов поведения, сознания, нравственных чувств и волевой сферы [7, с. 323]. С этой точки зрения содержание нравственного воспитания включает в себя: а) развитие нравственного сознания; б) формирование нравственных чувств; в) закрепление устойчивых нравственных умений, навыков и привычек поведения; г) укрепление и совершенствование воли и положительных черт характера.

Возрастной аспект. Абстрактно обозначаемые качества личности не могут определять содержание нравственного воспитания. Моральное развитие личности во многом обусловливается ее возрастными возможностями как в осмыслении нравственных требований, так и в приобретении практического морального опыта. Например, моральный опыт *младших школьников* весьма ограничен и характеризуется сферой той практической деятельности, в которую они включаются в соответствии со своим возрастом. Таким же ограниченным является уровень их морального сознания, который характеризуется преимущественно нравственными представлениями и во многом обусловлен советами, указаниями и разъяснениями учителей, сверстников, старших.

Подростки обладают гораздо большими возможностями. Нравственные потребности у них выступают в достаточно осознанной форме и приобретают характер мотивов и установок поведения. Осознание норм и правил поведения достигает у них понятийного уровня, хотя и далеко не по всем вопросам, а многие моральные принципы и требования приобретают характер моральных убеждений. Довольно высокой степени развития достигают нравственные чувства, умения и навыки поведения, а также волевые свойства. Вместе с тем они еще не обладают достаточной моральной зрелостью. В их поведении и чувствах нередко не хватает устойчивости, отмечается импульсивность и недостаточная обдуманность совершаемых действий и поступков. Расширяющиеся возможности *старшеклассников* в организации практической и интеллектуальной деятельности позволяют углублять как теоретический, так и поведенческий аспекты их нравственного воспитания, формировать у них устойчивое этическое мировоззрение и моральную зрелость.

Все это показывает, что нравственное формирование школьников в зависимости от их возрастных возможностей, должно осуществляться путем *постепенного осмысления* сущности

моральных норм и требований и овладения более сложными формами поведения. Это значит, что в раннем возрасте детям необходимо раскрывать более простые, соответствующие их пониманию и характеру практической деятельности нравственные правила и по мере их возрастного созревания постепенно расширять и углублять как их моральное сознание, так и привычки нравственного поведения. В органическом единстве с формированием у школьников нравственных знаний необходимо формировать у них соответствующие моральные *взгляды* и *убеждения*. Методика их формирования связана с такими формами и методами воспитательной работы, которые побуждают давать собственную оценку разнообразным нравственным явлениям и фактам и в процессе столкновения различных мнений вырабатывать свою точку зрения, свою внутренне-императивную позицию. Существенное значение для обогащения социального опыта школьников средствами нравственного воспитания имеет грамотное использование его методического арсенала [10]. В этом плане весьма эффективными являются следующие приемы активизации нравственного развития и социальной компетентности учащихся.

Поиск близких и противоположных нравственных понятий. Это такой прием, который позволяет раскрыть сущность нравственного понятия на основе сопоставления, сравнения его с другими, близкими и противоположными ему. Например, при осмыслении понятия «достоинство» можно предложить ученикам выстроить ряд близких по значению качеств (гордость, самоуважение, самолюбие, честь) и отрицательных проявлений этих же свойств и качеств (гордыня, высокомерие, самовлюбленность, тщеславие). Сравнительный анализ помогает осознать, что позитивные качества и свойства человека способны перейти в свою противоположность, если отсутствует чувство меры.

Выделение слов, выражающих смысл нравственных понятий. Для того, чтобы глубоко проникнуть в смысл нравственных понятий, можно предложить учащимся тексты или высказывания, содержание которых позволит им совершить для себя открытие и по-новому осмыслить сущность человеческих отношений и поступков. Так, для осмысления сущности такого понятия, как совесть, ученикам можно предложить выделить главные слова в следующих высказываниях: «Чистую совесть иметь – не знать прегрешений»; «Человек, который с самого начала ведет себя достойно, избавлен от угрызений совести»; «Угрызения совести – это эхо утраченной добродетели».

Анализ противоречивых высказываний. Прием создает ситуацию «спора», без которой невозможна дискуссия. Наличие противоречивых высказываний по обсуждаемой проблеме свидетельствует о ее неоднозначности и сложности, и, скорее всего, здесь не может быть однозначного ответа. Школьников надо учить понимать сложность и противоречивость жизненных и нравственных явлений. Так, например, при обсуждении такой нравственной проблемы, как истинное величие человека можно использовать высказывания по этому поводу А.С. Пушкина и Франсуа де Ларошфуко. Первый из них утверждал: «Гений и злодейство – две вещи несовместимые». Второй заявлял: «Только у великих людей бывают великие пороки»; «Зло, как и добро, имеет своих героев».

Анализ этического содержания пословиц, поговорок, афоризмов, высказываний. Афоризмы, высказывания известных людей, пословицы и поговорки заключают в себе глубокую мудрость, открытие которой побуждает учащихся к размышлениям над нравственными проблемами. Они чаще всего используются в этических беседах как иллюстративный материал, подтверждающий проводимую учителем мысль. Но еще больший эффект они дают, когда учитель подбирает такие афоризмы и высказывания, смысл которых не лежит на поверхности, а побуждает к размышлениям и раздумьям. Существуют афоризмы особого рода, так называемые парадоксы, которые содержат противоречия внутри себя и позволяют создавать проблемную ситуацию, стимулирующую аналитико-оценочную деятельность школьников. Мастером таких парадоксов был, например, Б. Шоу. Его высказывания позволяют с новой, неожиданной стороны рассмотреть многие нравственные проблемы. Вот некоторые из них: «Свобода означает ответственность. Вот почему многие ее боятся»; «Для счастья нужно устать»; «Чувство величия – одно из проявлений ничтожества».

Использование нравственно-практической деятельности в процессе формирования социальной направленности учащихся. Известно, что практическая сторона морали выступа-

ет в форме нравственного опыта, нравственных навыков, привычек и обычаев человека. В повседневной жизни школы, класса и коллектива сверстников возникают разнообразные задачи, требующие от учащихся их совместного решения. В то же время школьник живет какими-то своими личными интересами и стремлениями, и включение в практическую деятельность так или иначе приводит в столкновение общие и личные интересы. Когда практическая деятельность организуется педагогически правильно и учащиеся с интересом участвуют в ней, у них формируется положительная внутренняя позиция, укрепляются нравственные отношения. Однако следует иметь в виду, что далеко не всякую организуемую в школе практическую деятельность можно рассматривать в качестве средства формирования нравственного опыта. В этой связи А.С. Макаренко отмечал, что и учебная работа, и трудовая деятельность, и занятия спортом, даже при их умелой организации, могут быть совершенно «нейтральным процессом» и не оказывать влияния на моральное развитие учащихся, если не придать им нравственный оттенок и не создавать предпосылок для формирования нравственных качеств.

Все отмеченное выше показывает, что нравственное воспитание играет весьма существенную роль в формировании социальной компетентности личности. Разработанные в педагогике научно-методические основы нравственного воспитания учащихся тесно переплетаются с социальными ориентирами и моральными ценностями общества и способствуют формированию нравственной культуры личности. В связи с этим современная школа должна постоянно актуализировать процесс морального воспитания школьников и осуществлять педагогическую поддержку в реализации их социально-нравственного потенциала.

Литература

1. Таранов, П.С. 120 философов. Жизнь. Судьба. Учение. Мысли : универсальный аналитический справочник по истории философии : в 2 т. Т. 1 / П.С. Таранов. – Симферополь : «Реноме», 2002. – 704 с.
2. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский ; под ред. проф. А.А. Красновского. – М. : Учпедгиз, 1955. – 651 с.
3. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения : в 6 т. Т. 2 / сост. С.Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1988. – 496 с.
4. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь: утв. постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 14 декабря 2006 г. № 125 // Зборнік нарматывных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. – 2007. – № 2. – С. 9–40.
5. Лаптенко, С.Д. Вверх по ступеням нравственности / С.Д. Лаптенко // Беларуская думка. – 2002. – № 11–12. – С. 86–92.
6. Левчук, З.С. Нравственная культура личности: сущностные характеристики и факторы развития / З.С. Левчук // Идеологические аспекты военной безопасности. – 2010. – № 11. – С. 11–15.
7. Харламов, И.Ф. Педагогика : учебник / И.Ф. Харламов. – 7-е изд. – Минск : Университетское, 2002. – 560 с.
8. Мишаткина, Т.В. Этика. Практикум : пособие для вузов / Т.В. Мишаткина. – Минск : ТетраСистемс, 2003. – 320 с.
9. Кабуш, В.Т. Ценности – основа гуманистической воспитательной системы / В.Т. Кабуш // Проблемы выхавання. – 2005. – № 6. – С. 19–24.
10. Никитина, Н.И. Приемы активизации нравственного развития школьников / Н.И. Никитина // Классный руководитель. – 2004. – № 4. – С. 49–70.

УДК 37.013.77:316.629:796-057.875-055.2

Изменения в потребностно-мотивационной сфере систематически занимающихся физическими упражнениями студенток-первокурсниц

В.Н. ДВОРАК

Определено место и значение отношенческо-деятельностного компонента в структуре общего физкультурного образования студентов. Анализируются изменения, происходящие в потребностно-мотивационной сфере студенток-первокурсниц, которые осознанно выполняют физические упражнения как в процессе изучения дисциплины «Физическая культура» в вузе, так и в ходе самостоятельных занятий.

Ключевые слова: физическое воспитание, физические упражнения, общее физкультурное образование, отношенческо-деятельностный компонент.

The article determines the place and value of a relation-activity component in the structure of general physical education of students. It analyzes the changes taking place in the drive-motivation sphere of first-year female students training consciously at both Physical Education classes and by themselves.

Keywords: physical education, physical exercise, general physical education, relation-activity component.

В противовес сложившемуся примитивному пониманию физической культуры как двигательной деятельности, направленной на развитие физической оболочки человека, важно сформировать в социуме новое представление о ценностях физической культуры, характеризующих ее как феномен, оказывающий интегративное, системное влияние на личность. Низкий уровень владения физкультурными знаниям во многом обуславливает пассивное отношение личности к ведению здорового образа жизни, осуществлению физкультурно-спортивной деятельности. Следовательно, для того, чтобы у студента сформировалось осознанное положительное отношение к ценностям физической культуры, вначале ему необходимо четко усвоить, зачем нужна физическая культура вообще и какую пользу приносят организму физические упражнения.

Физкультурная активность представляет собой субъективное отношение человека к данной деятельности и предстает в единстве внутренней и внешней структуры. Внутренняя структура включает в себя со стороны личности знания, мотивы, умения, навыки и способности к выполнению данной деятельности, а внешняя структура – это уже реальная физкультурно-спортивная деятельность [1]. Анализ теоретических исследований в области теории и методики физической культуры [2], [3], [4] и концептуальных положений педагогики [5], [6] позволил нам уточнить, что структура общего физкультурного образования студентов (ОФОС) включает в себя следующие компоненты: интеллектуальный, методико-практический, двигательно-практический, физический (телесный) и отношенческо-деятельностный (рисунок 1).

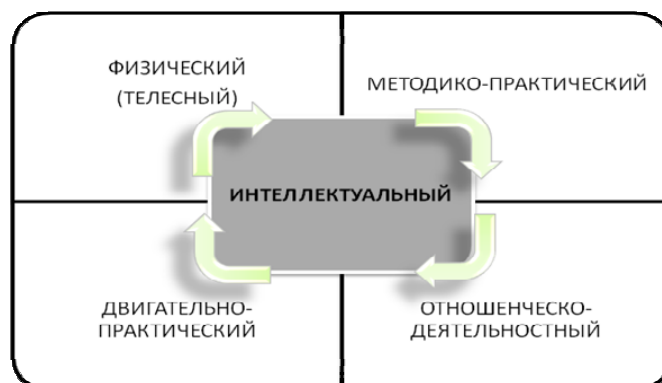


Рисунок 1 – Компоненты структуры общего физкультурного образования студентов

Интеллектуальный компонент включает систему знаний из области физической культуры и спорта. Формируясь в процессе творческой, активной и поисковой деятельности, она обеспечивает готовность студента к поиску решения имеющихся противоречий и проблем, к грамотному, целесообразному преобразованию действительности, развивает креативное мышление. На основе прочно усвоенных знаний вырабатываются методико-практические и двигательные умения и навыки.

Для того, чтобы осуществлять физкультурно-спортивную деятельность, необходимо владеть способами данной деятельности (методико-практический и двигательно-практический компоненты). Согласно требованиям образовательного стандарта, студенты в области физической культуры обязаны уметь: использовать в жизни практические умения и навыки, обеспечивающие сохранение и укрепление здоровья, развитие и совершенствование психофизических способностей и качеств; использовать опыт физкультурно-спортивной деятельности для достижения жизненных и профессиональных целей; применять правила безопасного проведения занятий физическими упражнениями и видами спорта [7].

Физический (телесный) компонент характеризует физическую подготовленность студентов и отражает специфику результативности образования по дисциплине «Физическая культура», ее отличие от других предметов учебного плана. Поэтому, с одной стороны, результативность ОФОС зависит от степени развития физических качеств студентов, с другой стороны, двигательные умения и навыки вырабатываются преимущественно на основе специальных знаний. Телесный компонент тесно связан с профессионально-прикладной физической подготовкой студентов, поэтому его содержание, критерии и показатели могут варьироваться в зависимости от специфики получаемой специальности.

Отношенческо-деятельностный компонент отражает своеобразие целей, интересов, мотивов и потребностей, определяющих направленность деятельности, прилежание, отношение студентов к физической культуре и реальную физкультурно-спортивную активность (отношение к учебному занятию по физической культуре, добросовестное выполнение заданий преподавателя (прилежание), соблюдение правил техники безопасности во время занятия).

Обозначим особенности проведения практических занятий со студентками экспериментальной группы в течение годичного формирующего педагогического эксперимента. Во-первых, данные занятия главным образом были направлены на развитие общей и скоростной выносливости. Во-вторых, в его подготовительную часть обязательно входили упражнения для развития гибкости, формирования правильной осанки и упражнения, необходимые для будущей матери.

Основная часть состояла из общегрупповых упражнений и самостоятельного выполнения индивидуальных заданий с дозированием физической нагрузки в зависимости от уровня физической подготовленности и с учетом субъективной оценки самочувствия. В этой части занятия акцентировано использовались упражнения для укрепления мышц брюшного пресса, тазового дна, на расслабление, выполнялся значительный объем беговых и прыжковых упражнений, широко использовались различные подвижные игры. Заключительная часть проводилась по традиционной схеме с целью приведения организма к исходному состоянию и подготовке к дальнейшим учебным занятиям, включала в себя дыхательные упражнения, упражнения аутогенной тренировки, элементы психологического тренинга.

Отметим также некоторые особенности использования в ЭГ словесных методов. Так, в подготовительной части учебного занятия форма вербального сообщения задач обучения была изменена с традиционной описательной («Что будем делать во время сегодняшнего занятия») на объяснительную («Зачем на сегодняшнем занятии будут решаться те или иные поставленные задачи») для того, чтобы раскрыть сущность педагогического воздействия, направленного на формирование личностной мотивации у студенток. На практических занятиях вырабатывались также методические умения и навыки проведения подвижных игр, определения параметров, характеризующих физическое развитие, физическую подготовленность и уровень физического здоровья; проведения с группой комплекса общеразвивающих упражнений; планирования учебно-тренировочного занятия и режима дня; подбора комплекса упражнений для развития двигательных качеств.

Формирование навыков проведения общеразвивающих упражнений и подвижных игр осуществлялось по следующей методике: а) подготовка опорного конспекта, включающего комплекс из 10–15 общеразвивающих упражнений (ОРУ) на выбор; б) консультация с преподавателем до начала занятия (включающая проверку конспекта); в) проведение комплекса ОРУ в подготовительной части занятия. Этапу проведения подвижной игры предшествовал этап подготовки к ней со стороны студентки, который включал составление «Карточки игры», в которой описывалось ее название, характеристика, правила проведения и методические примечания.

Для того, чтобы стимулировать студенток ЭГ к выполнению необходимого объема недельной двигательной нагрузки, активно использовалась самостоятельная управляемая работа, и, в частности, домашнее задание с акцентом на «отстающие» двигательные качества. Каждая студентка получала индивидуальное задание, в котором рекомендовались упражнения, подобранные с учетом исходных результатов физической подготовленности, а также были отмечены текущие и возможные результаты контрольного тестирования развития двигательных способностей и сроки проведения мониторинга для определения эффективности выполненной самостоятельной работы. Активное поведение студенток на практическом занятии обеспечивалось посредством создания положительного эмоционального фона, стимулированием проявления инициативы и творческого подхода к выполнению того или иного учебного задания.

Для изучения потребностно-мотивационной сферы студенток в области физической культуры нами был осуществлен анализ учебной документации (журналов учета учебной работы), а также проведено анкетирование. За период проведения формирующего педагогического эксперимента (ФПЭ) средняя посещаемость занятий по физической культуре составила в экспериментальной группе (ЭГ) 97%, в контрольной группе (КГ) – 87%. Необходимо особо отметить, что во время проведения теоретических занятий процент посещаемости составил: в КГ – 93%, в ЭГ – 100%, что, по нашему мнению, свидетельствует об имеющейся у студенток потребности в физкультурных знаниях. Минимальное число посещений в обеих группах приходится на конец декабря и март (в среднем 84,5% в КГ и 94,5% в ЭГ), что объясняется ростом числа простудных заболеваний в данных месяцах. Динамика посещаемости занятий по физическому воспитанию студентками КГ и ЭГ представлена на рисунке 2.



Рисунок 2 – Динамика посещаемости учебных занятий по физической культуре студентками ЭГ и КГ в течение ПЭ (в %)

В таблице 1 отражено, что между исходными и итоговыми оценками, полученными студентками КГ и ЭГ за отношенческо-деятельностный компонент общего физкультурного образования, и в приросте результатов существуют статистически достоверные различия в пользу ЭГ ($p \leq 0,05$).

Это свидетельствует о положительном целенаправленном воздействии методов, применяемых в авторской технологии ОФОС, на формирование осознанной потребности в систематической двигательной активности. Анализ полученных анкетных данных, сделанный после окончания ФПЭ, свидетельствует о том, что 7% студенток КГ и 33% ЭГ

оценили состояние своего здоровья на «отлично», 23% в КГ и 43% в ЭГ – на «хорошо», а соответственно 63% и 23% – на «удовлетворительно». Около 7% студенток КГ считают состояние своего здоровья неудовлетворительным. По мнению 20% девушек из КГ и 37% из ЭГ, занятия по физической культуре в вузе способствуют улучшению здоровья, 27% в КГ и 3% в ЭГ соответственно ответили на данный вопрос отрицательно. Большинство (53% из ЭГ и 60% из КГ) считают, что, занимаясь физической культурой в вузе, здоровье можно улучшить лишь отчасти (рисунок 3).

Таблица 1 – Статистические различия между исходными и итоговыми оценками студенток КГ и ЭГ за отношенческо-деятельностный компонент ОФОС и в приросте показателей

Группа	Этапы обследования	Оценка отношенческо-деятельностного компонента ОФОС
		Медиана баллов (Me)
КГ	Исходное	7
	Итоговое	8
Уровень значимости (p)		0,071
Достоверность (P)		$\geq 0,05$
ЭГ	Исходное	8
	Итоговое	10
Уровень значимости (p)		0,039
Достоверность (P)		$\leq 0,05$
Группы		Прирост результатов (Me)
КГ		1
ЭГ		2
Уровень значимости (p)		0,037
Достоверность (P)		$\leq 0,05$

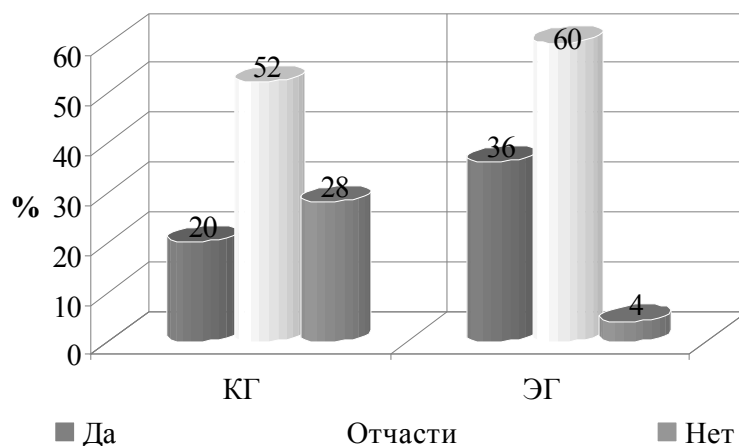


Рисунок 3 – Распределение ответов на вопрос анкеты: «Способствуют ли занятия по физической культуре в вузе улучшению здоровья?» (по окончании ФПЭ, в %)

Получают удовольствие от занятий физической культурой в вузе 17% студенток КГ. В ЭГ эта цифра более чем в два раза выше – 37%. Не доставляют удовольствия занятия физической культурой 27% студенток КГ и 7% ЭГ. За период проведения ПЭ отношение к занятиям физической культурой улучшилось у 13% студенток КГ и 43% в ЭГ, ухудшилось у 3% студенток обеих групп, осталось без изменений соответственно у 83% девушек КГ и 53% ЭГ.

Особый интерес представляют ответы на вопрос о результатах, достигнутых студентками обеих групп за время учебных и индивидуальных занятий физическими упражнениями.

Анализ показал, что около четверти студенток КГ достигли главной своей цели – своевременного получения зачета, тогда как в ЭГ данный результат является вторым по значимости (20%). На первом месте студентки ЭГ назвали результат – приобретение необходимых знаний по физической культуре – 23%. Третий по значимости результат для девушек КГ – приобретение новых друзей, знакомых – 17%, для студенток ЭГ – повышение работоспособности, снижение чувства усталости – 17%.

Анализ ответов на вопрос «Занимаетесь ли Вы физическими упражнениями во внеучебное время?» показал, что в ЭГ 87% студенток делают это 2–3 раза в неделю, в КГ эта цифра несколько ниже – 50% (рисунок 4).

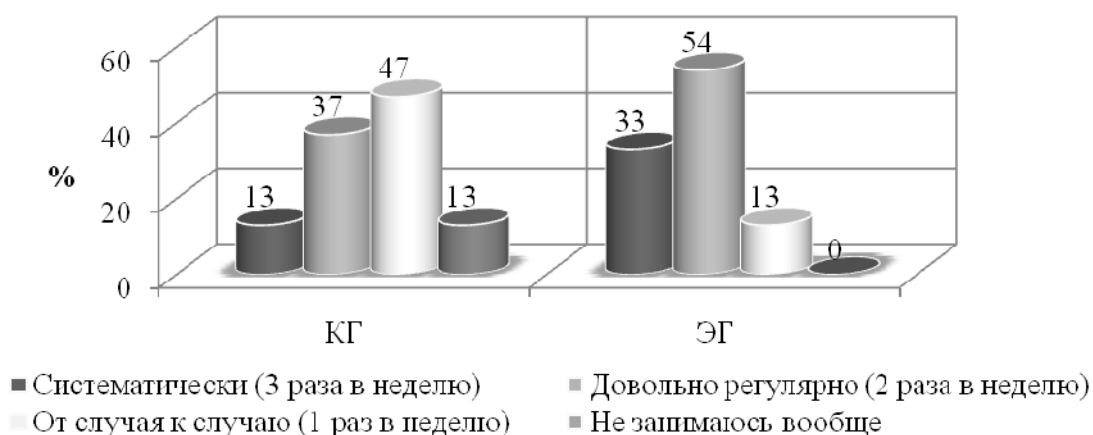


Рисунок 4 – Количество студенток КГ и ЭГ (в %), занимающихся физическими упражнениями самостоятельно, с различной степенью регулярности (по окончании ФПЭ)

У 80% студенток КГ и 67% ЭГ из числа занимающихся физическими упражнениями самостоятельно занятие длится в среднем до 1 часа, у 20% девушек КГ и 13% ЭГ – 1 час; 20% студенток ЭГ проявляют физическую активность на протяжении 1,5 часа занятия, а еще у 10% девушек из ЭГ индивидуальное занятие продолжается два и более часа. Определенный интерес представляют ответы на вопрос «Когда Вы почувствовали потребность в самостоятельных занятиях физическими упражнениями?». В ЭГ у 70% студенток такая потребность возникла за период проведения ПЭ, а у 30% – еще в школе. В КГ – соответственно 60% и 40%.

За время самостоятельной двигательной активности студентки обеих групп улучшили фигуру, стабилизировали вес – 23% КГ и 33% ЭГ, улучшили здоровье. Меньше стали болеть по 20% студенток КГ и ЭГ. Для большинства студенток ЭГ и КГ (по 67%) объем физкультурных знаний, полученных за время ПЭ, является оптимальным. Удовлетворены полученной суммой знаний отчасти 26% студенток КГ и 32% ЭГ. Около 7% девушек из КГ объем полученных теоретических сведений за первый год обучения в вузе сочли неудовлетворительным. Спортивная жизнь вуза интересна для 63% студенток ЭГ и 43% КГ. Правила личной гигиены и режима дня регулярно соблюдают соответственно 93% студенток ЭГ и 83% КГ. В таблице 2 представлены ответы на вопрос «Удовлетворяет ли Вас качество проведения учебных занятий по физической культуре в вузе?».

Таблица 2 – Оценка студентками качества проведения учебных занятий по физической культуре (по окончании ФПЭ, в %)

Оценка качества проведения занятия	КГ	ЭГ
	Теоретические занятия	
<i>Удовлетворяет</i>	67%	83%
<i>Не удовлетворяет</i>	33%	17%

	Методические занятия	
<i>Удовлетворяет</i>	60%	77%
<i>Не удовлетворяет</i>	40%	23%
	Практические занятия	
<i>Удовлетворяет</i>	83%	90%
<i>Не удовлетворяет</i>	17%	10%

23% студенток ЭГ по окончании формирующего эксперимента оценили свой уровень владения физкультурными знаниями как «высокий» и «хороший», тогда как в КГ аналогичные оценки поставили себе лишь 3% и 13% соответственно. Оценили уровень своих знаний как «средний» 84% студенток в КГ и 54% в ЭГ. Низких оценок не зафиксировано (рисунок 5).

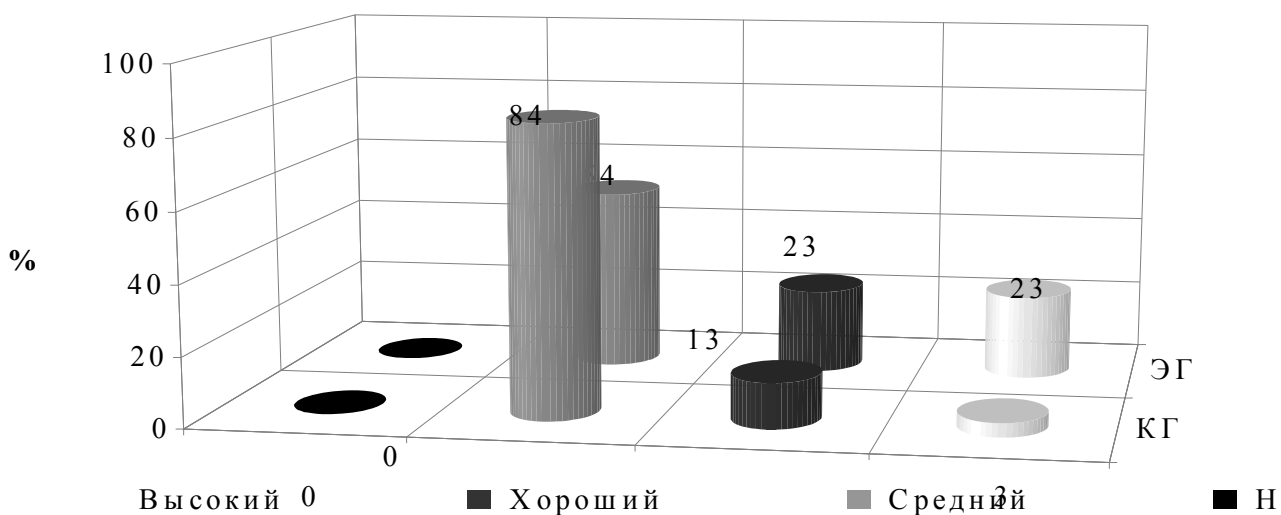


Рисунок 5 – Оценка студентками КГ и ЭГ собственного уровня знаний в области физической культуры и спорта (по окончании ФПЭ)

На максимально возможный балл – пять – оценили соответствие своего образа жизни критериям здорового 7% студенток в КГ и 13% в ЭГ, на четыре балла – 13% в КГ и 47% в ЭГ, на три – 53% и 40% соответственно. Два балла поставили себе 27% студенток КГ. Таким образом, положительные изменения в отношении к ценностям физической культуры у студенток ЭГ носят более выраженный характер.

Анализ результатов проведенного исследования позволяет сделать вывод о том, что, только решив задачу осознанной ориентации личности на ценности физической культуры, можно говорить о ее приобщении к физической культуре и реальном осуществлении физкультурно-спортивной активности, а, следовательно, о полноценном и качественном формировании физической культуры личности.

Литература

1. Соколов, В.А. Сущность, структура и содержание социально-педагогических факторов, детерминирующих физкультурную активность студенческой молодежи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / В.А. Соколов ; Киевский гос. ин-т физ. культуры. – Киев, 1995. – 51 с.
2. Старчанка, У.М. Структура і змест фізичнай культуры беларуса / У.М. Старчанка // Вопросы методологизации образовательного пространства : методологические чтения, посвященные памяти Г.П. Щедровицкого : сб. науч. ст. / Гомельский ГГОИПК и ПРР и СО ; под ред. М.Г. Кошмана, В.Н. Старченко. – Гомель, 2005. – С. 95–99.
3. Кошман, М.Г. Проблемы технологизации физического воспитания школьников /

М.Г. Кошман // Фізичная культура і здороўе. – 2004. – № 2. – С. 81–90.

4. Кряж, В.Н. Концепция физического воспитания в условиях реформирования системы образования Республики Беларусь / В.Н. Кряж, З.С. Кряж // Фізичная культура і здороўе. – 2000. – № 4. – С. 3–24.

5. Краевский, В.В. Теоретические основы процесса обучения в высшей школе / В.В. Краевский, И.Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1989. – 317 с.

6. Леднев, В.С. Содержание образования : учеб. пособие / В.С. Леднев. – М. : Высшая школа, 1989. – 360 с.

7. Физическая культура : типовая учебная программа для высших учебных заведений / сост. : В.А. Коледа [и др.]. – Минск : РИВШ БГУ, 2008. – 49 с.

Гомельский государственный
университет им. Ф. Скорины

Поступило 09.12.11

УДК 37.015.3:37.018.48-044.372

Специфика переживания кризиса профессиональной переподготовки личности

Н.Н. Дудаль

В статье анализируются особенности процесса профессиональной переподготовки взрослых. Представлено исследование смысложизненного кризиса педагогов в ситуации ненормативного профессионального кризиса. Исследованы различия в содержании смысла жизни на различных возрастных этапах.

Ключевые слова: смысложизненный кризис, переживание, ненормативный кризис, профессиональная переподготовка, профессиональный кризис.

The article analyzes the peculiarities of the adults' professional retraining. It presents the research on the teachers' sense-of-life crisis within unanticipated professional crisis. The difference in sense of life at different stages is investigated.

Keywords: sense-of-life crisis, emotional experience, unanticipated crisis, professional retraining, professional crisis.

Важнейшим критерием осознания и продуктивности профессионального становления личности является ее способность находить личностный смысл в профессиональном труде, самостоятельно проектировать, творить свою профессиональную жизнь. В профессиональном становлении личности существуют стадии, переход между которыми порождает нормативные и ненормативные кризисные явления, отличающиеся своеобразием профессиональной ситуации развития и индивидуально окрашенными способами выполнения ведущей деятельности.

Уникальность жизненного пути каждого человека представляет собой сочетание событий положительного и отрицательного, кризисного и стабильного характера, которые напрямую зависят от социально-экономических процессов, происходящих в стране и обществе. В качестве одного из таких значимых событий можно выделить вынужденную профессиональную переподготовку. Невозможность реализации своего профессионального потенциала является для взрослого образованного здорового человека одной из самых сложных проблем. Из-за воздействия неблагоприятных факторов, сказывающихся на их состоянии, зачастую эти люди попадают в «группу риска», повышается вероятность их дезадаптации. Но государство оказывает социальную защиту и помощь данной категории специалистов, предлагая им уникальную возможность переквалификации, профессиональной переподготовки через широкую сеть Институтов повышения квалификации и переподготовки кадров.

Психология профессионального переобучения, а в более широком смысле – психология смены взрослым человеком своей профессии или специальности, психология профессиональной переориентации, слабо освещена в психолого-педагогической литературе как предметная, специальная область исследований. Как отмечает В.П. Петров, профессиональное переобучение специалистов в большинстве случаев ведется без глубокой теоретико-методологической основы – либо на базе концепций «первичной» профессионализации личности, когда субъект впервые осваивает профессию, либо на основе «здорового смысла» и личного опыта педагога [1]. Отсутствие научной методологии не обеспечивает достижения на должном уровне основной цели образовательного процесса – готовности специалиста к труду в новой профессиональной сфере. Низкий уровень готовности обуславливает его низкую конкурентоспособность на рынке труда и грозит в последующем повторной безработицей, усугубляющей, в свою очередь, не только экономическое, но и личностное неблагополучие человека.

Оформлению проблемы кризисов в профессиональном становлении личности в самостоятельную исследовательскую область способствовало в основном изучение жизненного

пути человека в отечественной и зарубежной психологии. Данная тематика нашла свое отражение в работах С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, Л.И. Анциферовой, Е.И. Головахи, А.А. Кроника, А.В. Брушлинского, В.М. Розина, В.А. Лабунской, В.И. Слободчикова, К.А. Абульхановой-Славской. Исследованиями, раскрывающими психологические факторы кризисов профессионального становления, занимались Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. Принято считать, что все наиболее значимые события процесса профессионализации человека связаны лишь с поиском и выбором первой профессии, ее освоением и адаптацией к производству, которые приходятся на начальные этапы становления специалиста. В профессиональной же деятельности после 19–21 года главным образом предполагаются «приобретение профессионального опыта», «формирование профессиональной позиции», «достижение оптимального уровня профессиональной активности», «совершенствование профессиональных качеств» и т. п. [2]. Если и допускается возможность выбора профессии на более поздних возрастных этапах, то без каких-либо явных ее отличий от аналогичной ситуации в ранней юности.

Исследования советского времени процесса профессионализации принципиально обходили проблемы безработицы и смены профессии. Опыт других стран, столкнувшихся с подобными вопросами значительно раньше, показывает, что переход от одной деятельности к другой в зрелом возрасте имеет ряд существенных отличий от ситуации первичного профессионального самоопределения подростка [3], [4]. Процесс перехода личности от одной профессии к другой с учетом и на основе уже приобретенных профессиональных особенностей, личных качеств, интересов, знаний, опыта, способностей называется профессиональной переориентацией. В зарубежной литературе более широко изучаются проблемы непрерывного образования, в том числе образования взрослых, к классу которых можно отнести и проблему профессиональной переподготовки, а в отечественной – в русле проблем профессионализации личности и дополнительного профессионального образования.

В трактовке термина «профессиональная переподготовка» мы основываемся на понятии, сформулированном Э.М. Никитиным, вкладывающим в этот термин следующий смысл: «Переподготовка – получение новой специальности или квалификации путем освоения профессиональных или дополнительных программ» [5]. В.А. Жуков, рассматривая особенности содержания переподготовки и ее отличия от повышения квалификации, считает, что переподготовка специалистов в целом ориентирована на изменение содержания его образованности. Необходимо отметить, что дополнительное профессиональное образование не является самостоятельным уровнем профессионального образования, а возможно только при наличии обязательного базового общего и специального среднего, высшего и послевузовского образования.

Поскольку ведущей деятельностью взрослого человека становится учебно-профессиональная и профессиональная, оправданно называть эти кардинальные изменения кризисами профессионального развития личности. Решающее значение в возникновении этих кризисов принадлежит смене и перестройке ведущей деятельности. Основываясь на концепции профессионального становления личности, кризисы можно определить как резкие изменения вектора ее профессионального развития. Кризис характеризует состояние, порождаемое вставшей перед человеком актуальной для него проблемой, от которой он не может уйти и которую не может разрешить в короткое время и привычным способом [6].

Переход в зрелом возрасте от одной деятельности к другой имеет ряд особенностей: у взрослого человека, подготовленного в своей области специалиста, уже есть сформировавшиеся в предыдущей деятельности знания, опыт, определенные личностные качества и профессиональные деформации; снижение с возрастом объективных возможностей развития индивидуальных качеств, формирования новых знаний и навыков; возникают сложнейшие переживания, стрессовые и кризисные состояния; увеличивается продолжительность овладения новой профессией. Содержание самоопределения у взрослого человека при смене профессии сложнее, чем у субъекта первичной профессионализации, и имеет в своей структуре, кроме выбора будущих профессиональных перспектив, еще выбор между своим прошлым и возможным будущим.

Ряд авторов отмечает, что переподготовка, переобучение взрослого человека – сложный, противоречивый процесс, который отличается от традиционного обучения. Ю.Н. Кулюткин [7] указывает на особенности мотивации взрослых, их познавательную активность, особую личностную позицию в учебном процессе, подчеркивает неоднозначность влияния жизненного и профессионального опыта на успешность обучения: с одной стороны, он дает возможность более целенаправленно воспринимать информацию, с другой – может «тормозить» усвоение информации в силу функционирования стереотипов.

Л.И. Анцыферова, исследуя закономерности развития взрослого человека и проблему непрерывного образования, указывает на необходимость знания и учета «сильнейших эмоциональных барьеров, мешающих человеку отказаться от усвоенной и некогда личностно принятой системы ныне устаревших знаний..., о действии механизмов психологической защиты своего Я, слитого у взрослого человека со сложившимся мировоззрением, с выработанными убеждениями, нуждающимися, однако, в коррекции» [8, с. 55]. В.С. Лазарев, В.В. Давыдов, С.Д. Неверкович прямо утверждают, что проблема переподготовки специалистов – это проблема, в первую очередь, переучивания и преодоления сопротивления личности, что всегда необходимо учитывать в работе со взрослыми. Подобную же мысль высказывают Р.М. Грановская и Ю.С. Крижанская и уточняют, что наличие сопротивления обусловлено тем, что «личный жизненный опыт специалиста, составляющий его профессиональное богатство и опору, становится барьером для восприятия нового» [9, с. 115].

Для субъекта переподготовки смена профессии и профессиональное переобучение чаще всего это: 1) трудная жизненная ситуация, в которой он проявляет разные стратегии совладания с ней; 2) критическая ситуация с точки зрения психоэмоциональных состояний, т. к. взрослый человек в этот период часто испытывает стресс, фрустрацию, внутренний конфликт или кризис; 3) ситуация повторного профессионального, а возможно и личностно-жизненного самоопределения, выбора нового направления своего развития как субъекта труда, построения другой профессиональной карьеры, построения «нового будущего».

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что на всех этапах «повторной» профессионализации, в том числе на этапе переподготовки, в сознании специалиста постоянно сталкиваются его прошлый опыт и знание с вновь усваиваемой информацией и взглядом на мир и природу человека, а в самосознании – сформированное представление о себе (Я-образ специалиста) с определенным самоотношением со строящимся, формируемым новым, будущим образом Я-специалиста в новой профессиональной сфере, порождая внутренние противоречия и диалоги, которые, в свою очередь, приводят к потере смысла жизни.

С самых общих позиций этот кризис понимается как длящееся состояние, которое обусловлено неразрешимыми или неразрешенными противоречиями в поиске и практической реализации смысла индивидуальной жизни, характеризуется специфической феноменологией, является источником деформаций личности как субъекта жизни и дисрегуляции ее повседневной жизнедеятельности. «Смыслжизненный кризис» характеризует как общий функциональный уровень смысловой регуляции жизненного пути, так и уровень общей осмысленности жизни, включая осмысленность прошлого, настоящего и будущего. Таким образом, процесс профессиональной переподготовки понимается нами как получение новой специальности или квалификации путем освоения профессиональных или дополнительных программ. На жизненном пути наших респондентов данная ситуация рассматривается как ненормативный профессиональный кризис.

Говоря непосредственно о переживании, необходимо отметить, что в настоящее время в психологической науке существует множество взглядов на сущность понятия «переживание». Одни из них похожи, некоторые различны, однако основным остается факт, что в настоящее время в науке не существует общепризнанной теории переживания. В то же время важно отметить, что, несмотря на различие взглядов, указанной проблемой занимались такие известные ученые, как В. Дильтей, В. Вундт, Ж.-П. Сартр, У. Джемс, Ф. Крюгер, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, К.Г. Юнг, В. Франкл, А. Маслоу, Л.С. Выготский, Л.И. Божович, М.Г. Ярошевский, Г.С. Абрамова, Ф.Е. Василюк, М.М. Бахтин, Б.М. Теплов и

др. Вместе с тем, до настоящего времени остаются практически не исследованными проблемы переживания личностью переподготовки на различных возрастных этапах.

Теоретическую основу нашего исследования составляют взгляды Ф.Е. Василюка, в которых переживание рассматривается как особая деятельность, работа по перестройке психологического мира личности, направленная на повышение осмысленности ее жизни. Переживания порождаются критическими ситуациями, в которых может оказаться человек и которые, в свою очередь, рассматриваются как ситуации невозможности, т. е. такие ситуации, в которых субъект сталкивается с невозможностью реализации внутренних потребностей своей жизни [6]. В своем исследовании мы опираемся на субъектный подход к пониманию профессиогенеза, рассматривая обучение профессии, профессиональную переподготовку как стадии одного и того же процесса, однако рассматриваем наших респондентов как находящихся в ненормативном профессиональном кризисе, который, в свою очередь, явился дополнительным условием возникновения внутриличностного кризиса.

Для проведения исследования мы использовали следующие методики. Методика психологической диагностики смысла жизни в развитии личности – «Опросник смысложизненного кризиса» (автор К.В. Карпинский). Предназначена для изучения негативных аспектов субъективных переживаний и поведения человека, имеющего проблемы с определением и практическим воплощением смысла жизни, и «является специализированным инструментом для анализа феноменологии кризиса бессмысленности» [10, с. 95]. Методика применяется для обследования психически здоровых индивидов от 15 лет независимо от уровня и профиля полученного ими образования. Опросник обнаруживает высокую очевидную валидность при работе с такими возрастными контингентами, как юноши, взрослые и пожилые люди. Методика имеет две формы: исследовательскую, состоящую из 103 пунктов, и диагностическую версию, состоящую из 50.

Общее количество баллов, набранное как по исследовательской, так и по диагностической версии опросника «Смысложизненный кризис», характеризует как общий функциональный уровень смысловой регуляции жизненного пути, так и уровень общей осмысленности жизни, включая осмысленность прошлого, настоящего и будущего. Чем выше этот показатель, тем сильнее, устойчивее и глубже человек переживает симптомы бессмысленности. Высокие баллы по опроснику указывают на низкий уровень осмысленности и наличие специфических затруднений в смысловой регуляции и смыслообразовании жизненного пути.

Использовался также тест смысложизненных ориентаций (СЖО) – автор Д.А. Леонтьев [11], являющийся адаптированной версией теста «Цель в жизни» Дж. Камбо и Л. Махолика, основанной на теории стремления к смыслу и логотерапии В. Франкла [12]. «Цель в жизни», которую диагностирует методика, авторы определяют как переживание индивидом онтологической значимости жизни. Русскоязычная версия теста осмысленности жизни разработана и адаптирована Д.А. Леонтьевым в 90-х годах прошлого века, а специальное исследование, направленное на выявление факторной структуры русскоязычной версии, было осуществлено в 1993 году и легло в основу использованной нами версии [13]. Предлагаемая методика значимости смысловой сферы личности в ситуации субъективации жизненных целей представляет собой феноменологический вариант изучения качественного (содержательного) состава структур осмысленных ориентаций личности, отражающих наиболее важные жизненные отношения человека с миром. Текст включает в себя 5 субшкал, отражающих три конкретных смысложизненных ориентаций: 1) цели в жизни (наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность); 2) процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни; 3) результативность жизни или удовлетворенность самореализацией. А также два аспекта локуса контроля – Я (я хозяин жизни) и локус контроля – жизнь или управляемость жизни.

Исследование проводилось со слушателями Института повышения квалификации и переподготовки кадров УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины», проходящих переподготовку по специальностям «Практическая психология» и «Социальная педагогика» и обучающихся на дневной форме. Все испытуемые имеют высшее педагогическое образование со стажем работы в системе образования по основной специальности от

нескольких месяцев до 15–20 лет. Особенность обучения на данных курсах составляет то обстоятельство, что педагоги оказались перед необходимостью переподготовки, т. к. они остались без нагрузки и работы по специальности в своих школах. Это обстоятельство оказывает серьезное, зачастую негативное, влияние на психологическое состояние респондентов.

После обработки и анализа материалов 42 респондентов данные 3 человек были исключены, так как они признаны неполными и недостоверными, таким образом, в исследовании осталось 39 человек. Возраст респондентов от 23 до 43 лет, все участники исследования – женщины. Нашу группу респондентов мы разделили на две по возрастному критерию: первую группу составляют участники в возрасте от 20 до 30 лет, вторую – от 31 года до 43 лет.

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе среди группы педагогов, в результате индивидуальных бесед, а также при помощи методики «Смысложизненный кризис», были выявлены лица, находящиеся в состоянии кризиса. На основании полученных первичных данных были сформированы 4 группы респондентов. Критериями отнесения испытуемых в ту или иную группу послужили возраст и нахождение в состоянии смысложизненного кризиса. Так, в первую группу включены слушатели в возрасте от 23 до 30 лет, не находящиеся в состоянии кризиса – 17 человек, во вторую группу – слушатели данной возрастной категории, но находящиеся в состоянии кризиса – 4 человека, третья группа состояла из слушателей в возрасте от 31 до 43 лет, не находящихся в состоянии кризиса – 10 человек, четвертая – слушатели данного возрастного периода, находящиеся в состоянии кризиса – 8 человек.

Применяя многофункциональное статистическое угловое преобразование Фишера, мы с уверенностью (95%) доказали, что доля лиц в 4 группе статистически значимо выше, чем доля лиц во 2 группе. Более наглядно эти данные отражены на рисунке 1.

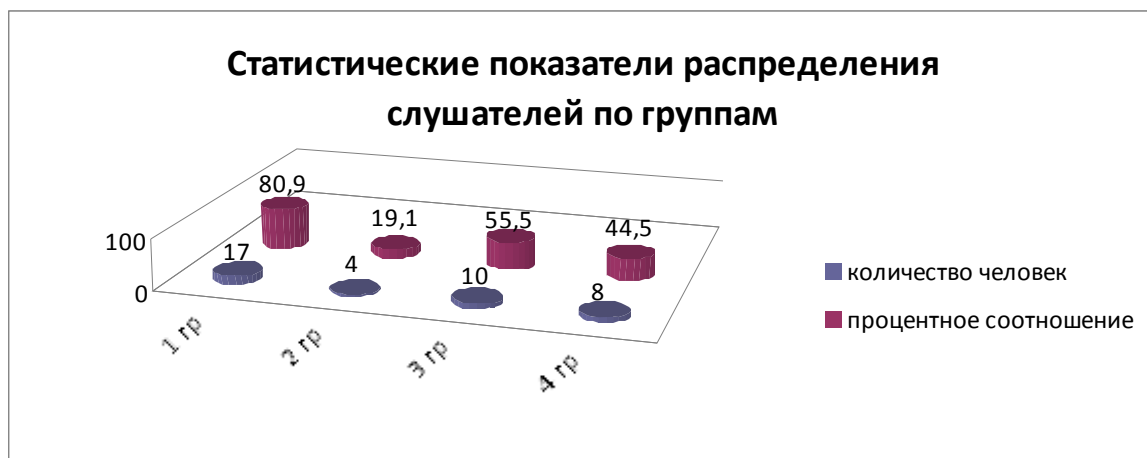


Рисунок 1 – Статистические показатели распределения слушателей по группам

Следует отметить, что данные слушателей всех трех групп по данной методике варьируются в диапазоне «средние – высокие» (только у двух респондентов из 1-й группы и у одного из 3-й данные находятся в ранге «низкие»). Данный факт высокого напряжения, по нашему мнению, объясняется ситуацией ненормативного профессионального кризиса, в котором оказались испытуемые, что подтверждает сделанный нами теоретический анализ. Высокие баллы по опроснику указывают на низкий уровень осмысленности и наличие специфических затруднений в смысловой регуляции и смыслообразовании жизненного пути.

На основе проведенных бесед нами выяснено, что такие люди воспринимают свою жизнь как скучную, неинтересную, непродуктивную, бесцельную и недостаточно организованную. Потребность в смысле жизни у некоторых из них не развита либо сильно фрустрирована; смыслопоисковая активность практически не выражена. Они интенсивно переживают внутреннюю опустошенность, истощенность, нереализованность в жизни. Наблюдается падение мотивации жизнедеятельности, апатия и безразличие ко многому, что происходит в жизни, снижено либо отсутствует желание изменить жизнь в лучшую сторону.

Для объективности оценки смысловой сферы личности и изучения качественного состава структур осмысленных ориентаций, отражающих наиболее важные жизненные отношения человека с миром, мы использовали тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева. Данные свидетельствуют, что для представителей групп 2 и 4, находящихся в состоянии кризиса, оказались наиболее характерны следующие показатели: низкие баллы по шкале цели в жизни, которые характеризуют их как живущих сегодняшним или вчерашним днем. То есть можно сказать, что человек находится в ситуации, когда цели, стоящие перед ним, уже достигнуты либо потеряли значимость. Данные же представителей группы 1 свидетельствуют об осознании жизненных целей и нахождении во временной позиции настоящего, представители 3 группы осознают жизненные цели на среднем уровне. Полученные нами данные согласуются с исследованиями Л.В. Бороздиной, И.А. Спиридоновой, О.С. Гуровой и др. о трансформациях направленности или временной отнесенности на этапе переживания личностью стрессогенных жизненных событий, кризисных ситуаций.

По критерию «Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни» испытуемые 2-й, 3-й и 4-й групп также набрали достаточно низкие баллы, что говорит о неудовлетворенности своей жизнью в настоящем. Пытаясь преодолеть непонятные чувства, человек приходит к переоценке прежних выборов, как следствие можно наблюдать стремление к коренной смене образа жизни. Это можно проиллюстрировать высказываниями из личных бесед: «Раз я не оказалась нужна на работе, то использую этот год для себя – забеременею, уйду в декрет, и ну эту работу!», «Я старалась, тянула сложный класс, методическую работу, а меня на курсы отправили, так какой в этом смысл?» (Сохранена авторская редакция). Проанализировав показатели возрастных групп, мы сделали вывод, что представители молодого поколения высоко и с большей удовлетворенностью оценивают процесс своей жизни, ее эмоциональную насыщенность, чем представители более взрослого поколения. Используя U – критерий Манна-Уитни, мы доказали это со статистической достоверностью.

Шкала «Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией» отражает оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть. Низкие баллы слушателей 4 группы свидетельствуют о неудовлетворенности прожитой жизнью. Нередко человек переживает из-за того, что, как ему кажется, он ничего не достиг в жизни, а времени на новые достижения уже не осталось. Из бесед: «Нам до пенсии уже лет десять осталось, что с нас взять, смысла нас переучивать и мучить нет – все равно уже ничего не выйдет». Используя U – критерий Манна-Уитни, мы доказали, что первая группа респондентов превосходит третью со статистической вероятностью по уровню признака удовлетворенность самореализацией, результативность жизни. Используя методы математической статистики при анализе разновозрастных групп в состоянии личностного кризиса, мы установили отсутствие разницы в доминировании этого признака.

Также достаточно низкие баллы набрали слушатели по шкалам «Локус контроля – Я» и «Локус контроля – жизнь или управляемость жизнью». Это можно охарактеризовать как неверие на данном этапе в свои силы, неумение контролировать события собственной жизни, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна контролю и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Таким образом, мы говорим о том, что смысложизненный кризис переживания профессиональной переподготовки в период молодости и взрослости имеет свои отличительные особенности. В период молодости они проявляются в приобретении самоэффективности, осознании цели в жизни, удовлетворенности в самореализации, уверенности в своих силах, достаточно положительного эмоционального отношения к переобучению, будущему и прошлому. У слушателей следующей возрастной группы осмысленность жизни протекает на низком уровне, результативность и эмоциональная насыщенность снижены, проявляется пассивная позиция в осуществлении жизненных целей, в смещении активности с профессиональной сферы на другие, в частности, на семейно-бытовую. Данные, полученные в результате исследования, дают необходимую информацию по оптимизации процесса обучения специалистов в системе переподготовки кадров и повышения квалификации, а также для

консультативной работы с данной категорией населения. Результаты и выводы проведенного исследования могут быть использованы при формировании учебных планов системы переподготовки кадров.

Литература

1. Петров, В.П. Психологические проблемы профессиональной переориентации взрослых / В.П. Петров // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – № 3. – С. 79–89.
2. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону, 1996. – 560 с.
3. Бек, У. Общество риска. На пути к другому модерну / У. Берк. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 279 с.
4. Демин, А.Н. Особенности переживания личностью кризисов своей занятости / А.Н. Демин // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 87–96.
5. Никитин, Э.М. Теоретические и организационно-педагогические основы развития федеральной системы дополнительного педагогического образования / Э.М. Никитин. – М. : АПК и ПРО, 1999. – 314 с.
6. Василюк, Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
7. Кулюткин, Ю.Н. Психологические проблемы образования взрослых / Ю.Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 5–13.
8. Анцыферова, Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблемы непрерывного образования / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1980. – Т. 1. – № 2. – С. 52–60.
9. Пряжников, Н.С. Психология труда и человеческого достоинства / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 413 с.
10. Карпинский, К.В. Опросник смысложизненного кризиса : монография / К.В. Карпинский. – Гродно : ГрГУ, 2008. – 108 с.
11. Леонтьев, Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д.А. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Смысл, 2000. – 18 с.
12. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
13. Леонтьев, Д.А. Факторная структура теста смысложизненных ориентаций / Д.А. Леонтьев, М.О. Калашников, О.Э. Калашникова // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – № 1. – С. 150–155.

Функции и структура задач при локальном обращении аксиоматических теорий

В.Г. ЕРМАКОВ

На примере решения одной из частных методических проблем обучения математике продемонстрированы возможности локальной многоаспектной оптимизации управления образовательными процессами как порождающего элемента новых педагогических технологий. Ввиду растущей дискретности информационного пространства культуры рассмотренная методическая проблема является типичной для любых учебных предметов и для всех ступеней образования.

Ключевые слова: математическое образование, методические проблемы обучения, функции задач, многоаспектная оптимизация управления, инновационные педагогические технологии.

The example of one of the particular methodical problems of mathematical education demonstrates the possibilities of local multifaceted optimization of management of educational processes being as a generative element of new pedagogical methods. Due to growing discontinuity of information area of culture the methodical problem examined is typical for any discipline as well as for every level of education.

Keywords: mathematical education, methodical problems of teaching, functions of tasks, multifaceted optimization of management, innovative pedagogical methods.

В настоящее время рассмотрение частных проблем обучения математике значительно усложнилось из-за того, что эти проблемы тесно переплелись с глобальными противоречиями стремительно меняющегося мира и нерешенными методологическими проблемами современного образования и педагогики. Но в этой взаимосвязи есть и позитивные моменты: с одной стороны, анализ глобальных проблем и противоречий помогает уточнить стратегию решения частных проблем, с другой стороны, совершенствование специальных методов обучения облегчает разрешение методологических проблем образования. Так, в цикле статей [1]–[4] показано, что прежний методологический фундамент функциональной и экономической эффективности образования перестал отвечать новым задачам и новым социально-культурным условиям образования. Показано также, что в наиболее концентрированном виде это несоответствие проявляется в резко обострившейся методологической проблеме согласования многоаспектности образовательных процессов с простотой традиционных теоретических моделей, используемых для описания этих процессов. Говоря иначе, главный внутренний источник разнообразных кризисных явлений в современной системе образования состоит в том, что оказался нарушенным принцип минимальной достаточности А. Эйнштейна, согласно которому «все должно быть сделано настолько просто, насколько это возможно, но не проще». В связи с этим общим выводом возникает трудный вопрос о том, как и насколько необходимо усложнить используемые модели управления образовательными процессами для того, чтобы восстановить динамическую сопряженность образования кардинально меняющемуся миру.

Хорошую возможность приблизиться к ответу на этот вопрос дает подход, последовательно разрабатываемый в асимптотологии [5]. Его отличительная особенность состоит в том, что более точные теоретические модели умеренной сложности строятся за счет сужения области их применения. Основой для построения таких моделей служат резкие, отчетливо различимые несоразмерности, позволяющие использовать несколько простых описаний с последующим их наложением (суммированием). В учебно-воспитательном процессе большое число несоразмерностей порождается глубокой неоднородностью информационного пространства культуры, неравномерным, скачкообразным характером развития человеческой психики и другими столь же весомыми причинами. Как показано в работе [6], для использования открывающихся возможностей, в том числе и в разрешении методологических проблем развивающегося образования, в педагогике целесообразно приступить к разработке

специфической теории «краевых задач», позволяющей осуществлять корректную локализацию узловых проблемных «точек» современной педагогической практики. При движении в данном направлении ключом к построению новых технологий обучения может стать название книги С. Лемма «Сумма технологий». Подразумевается гибкое построение искомых образовательных технологий в виде суммы частных инновационных методик обучения, локализованных по месту и времени применения. Так как силовое поле глобальных противоречий оставляет для решения локальных проблем узкий коридор возможностей, многие шаги на пути к новым технологиям оказываются вынужденными, а неопределенность при их построении незначительной. Эти аспекты современных педагогических инноваций хорошо видны на примере математического образования.

Кризис современного математического образования многолик и набирает силу. Например, в заключении XXI конференции канадских исследователей в области методики преподавания математики сказано: «Все участники обсуждения были едины во мнении, что в настоящее время мировая система математического образования переживает очередной кризис... Отдельные группы энтузиастов еще как-то пытаются изменить практику обучения математике, реформируя содержание и методы преподавания. Но в общей массе учителя остаются инертными, растерявшись перед размахом проблем, с которыми встречаются в повседневной практике» [7].

Если оценивать ситуацию исходя из общих соображений, то для такой растерянности, проявляющейся в массовом порядке, видимых оснований нет. Как известно, история алгебраических уравнений насчитывает 40 столетий, за это время в математике накоплен гигантский объем знаний, но к нему система образования давно приспособилась, а наличие столь мощного стабилизатора, в свою очередь, делает маловероятным наступление какого-либо переломного момента. Отсюда следует, что у отмечаемого многими педагогами обострения кризисных явлений в математическом образовании должны быть особенно веские причины. Учитывая, что росту объема знаний, ускорившемуся в XIX и XX столетиях из-за экстенсивного развития математики, найдено некоторое «противоядие» в виде все более узкой специализации в науке и в образовании, главную из этих причин стоит искать в изменении качества математического знания.

Эти изменения значительны. Они вызваны, в частности, тем, что для объединения и сжатия растущего объема сведений приходится вводить понятия все более высокого уровня абстракции. Вследствие этого появились понятия, которые, по выражению П.С. Александрова, «являются такими математическими абстракциями, которые не налагаются на объективную действительность, а суть лишь абстракции от абстракций, так сказать абстракции второй ступени» [8, с. 63]. В большом числе они возникают при использовании аксиоматического метода. Показательны в этом отношении перемены в изложении симплектической геометрии, которая явилась итогом длительного развития механики, вариационного исчисления и т. д. По словам В.И. Арнольда, «в прошлом веке эту область геометрии называли аналитической динамикой, и Лагранж гордился, что изгнал из нее чертежи. Чтобы проникнуть в симплектическую геометрию, минуя длинный исторический путь, проще всего воспользоваться аксиоматическим методом, имеющим, как заметил Б. Рассел, много преимуществ, подобных преимуществам воровства перед честным трудом. Сущность этого метода состоит в том, чтобы превращать теоремы в определения. Содержательная часть теоремы становится тогда мотивировкой определения» [9, с. 70].

Такое введение понятий отсекает длинный исторический путь развития больших областей математики и создает непреодолимые препятствия на пути индивида к отдельным математическим достижениям, в результате чего при первой встрече с «абстракциями второй ступени» он зачастую не может опереться ни на свой донаучный опыт, ни на опыт, обретенный в процессе обучения. Эти сингулярности в строении математического знания становятся точками ветвления индивидуальных образовательных траекторий и делают учебный процесс крайне неустойчивым. Тонкость ситуации в том, что для противодействия этим обстоятельствам учебного процесса накопленный ранее опыт обучения математике недостаточен, нужны специальные меры. Вместе с тем, при столь явных причинах обострения учебной ситуации

эти меры можно разрабатывать не вслепую, не наугад, а целенаправленно и конструктивно. Некоторые аспекты их построения обсудим на примере преподавания общей топологии.

Стоит отметить, что проблемы обучения, порождаемые «абстракциями второй ступени», на самом деле не уникальны, а скорее типичны. Наблюдаемая ныне утрата связей между фактами в учебном материале, сокращение объема мотивировок и обоснований создают учащемуся массу таких же тупиковых ситуаций, которые чреваты формированием у него интеллектуальной пассивности или даже «выученной беспомощности». Кроме того, при общем удлинении индивидуальных образовательных траекторий случайные сбои, суммируясь, приводят к значительному разбросу в уровне подготовки учащихся в рамках одной учебной группы и актуализируют задачу выравнивания ее состава. Если не прибегать к значительному отсеву учащихся, с помощью которого решить накопившиеся социальные и общекультурные проблемы уже нельзя, то выравнивание оказывается равносильным отысканию способов быстрого и эффективного устранения разрывов в предшествующей подготовке учащегося. Такого рода проблемы часто возникают при переходе учащихся на следующую ступень образования, так как в эти моменты на первый план выходит обостряющееся противоречие между личностью и культурой, между личностью и обществом. Поэтому специфические проблемы обучения в окрестности особых точек учебного материала являются модельными для широкого круга других проблем современного образования.

Общую топологию традиционно излагают аксиоматическим методом. В некоторых учебных пособиях изложение данного раздела математики сразу начинается с определений топологического пространства и топологии, но так как понятие топологии является «абстракцией второй ступени», то для многих студентов такое начало становится одновременно концом успешного продвижения по материалу. Для предотвращения сбоев в этом месте есть простой способ: предварить введение аксиом топологического пространства фрагментом теории метрических пространств. Но и понятие метрики на произвольном множестве нельзя отнести к числу простейших. Условия, задающие эту абстракцию, были введены М. Фреше в начале XX столетия в его докторской диссертации как часть ответа на трудный вопрос о том, на каких классах множеств можно получить искомое обобщение теорем о непрерывных функциях [8, с. 224]. Косвенную оценку нетривиальности этого и других понятий, введенных М. Фреше, дал Адамар, который в докладе Парижской академии наук в 1934 г. говорил, что «отвага, проявленная Фреше при создании функционального анализа, взлет его абстрагирующей мысли при этом были беспрецедентными со времени работ Э. Галуа» [10, с. 205]. Поэтому вполне возможна и зачастую реально складывается ситуация, когда нужно специальным образом подводить студентов и к понятию метрики.

Активное педагогическое вмешательство в процесс изучения студентами этого дополнительного материала требуется не только из-за возможных затруднений у части студентов, но и ради основной цели – обеспечения качественной пропедевтики понятия топологии. Дело в том, что если ориентироваться на содержание понятий, то понятия топологии и метрики не связаны друг с другом: в первом случае соответствующая совокупность признаков касается системы подмножеств исходного множества, во втором случае – свойств некоторой числовой функции. Поэтому при их поверхностном изучении фрагментарность складывающихся у студентов представлений может усилиться и корректирующего эффекта не получится. Но с точки зрения объема эти понятия очень близки – в каждом метрическом пространстве обычно предполагается заданной и топология, порожденная метрикой. Следовательно, при глубоком и неформальном изучении теории нарастающую дискретность учебного материала преодолеть несложно, проблемой остается лишь фактор времени.

Жесткий дефицит времени является главной причиной, вынуждающей разрабатывать особые методы обучения. Вполне определенную направленность их поиску придает тот факт, что корректирующие мероприятия придется проводить за счет ресурса времени последующих этапов обучения, поэтому они должны обеспечивать компенсацию потерь, то есть должны порождать значительные позитивные последствия. Для получения такого рода эффектов есть две принципиальные возможности.

Первая из них основана на использовании резервов текущего контроля [11]. Например, для пропедевтики понятия топологии можно выбрать небольшое число опорных фактов, но при этом существенно повысить требования к качеству их освоения каждым студентом. Плотный контроль в той или иной форме за выполнением этого требования поможет студентам выйти на новый уровень обобщений и представлений с высокой степенью надежности, а устранение препятствия, «останавливавшего мысль», откроет саму возможность осмысленного изучения остального материала. Кроме того, установка на освоение каждым студентом выделенной части материала на высоком уровне качества мобилизует педагога на исследование и учет конкретных обстоятельств учебного процесса, даст импульс поэтапному формированию «портфеля достижений» студента – с прицелом на формирование у него положительной Я-концепции, рефлексивной культуры, способности к адекватной самооценке собственных достижений и т. п.

Вторая возможность основана на стимулировании самостоятельности студентов, которая, как писал А. Дистервег, есть «средство и одновременно результат образования». При таком подходе существенно возрастает роль задач. Яркий пример их широкомасштабного применения для изложения большого и теоретически нагруженного раздела математики дает книга П. Халмоза «Гильбертово пространство в задачах» (М. : Мир, 1970). Общая топология таким же способом представлена в книге А.В. Архангельского и В.И. Пономарева «Основы общей топологии в задачах и упражнениях» (М. : Наука, 1974). Главная цель этих книг состоит в том, чтобы ввести читателя в круг современных проблем и достижений в соответствующих областях математики, поэтому они рассчитаны на достаточно высокую мотивацию и подготовку читателей. Но для проведения корректирующих мероприятий в кризисных ситуациях и в условиях массового образования задачи нужно подбирать и использовать с большей детализацией. Образец такого рода дает пособие В.А. Скворцова «Примеры метрических пространств» (М. : МЦНМО, 2002). В нем показано, что существует много разных способов определить расстояние в разных множествах и что многие метрические пространства разительно отличаются от привычной евклидовой плоскости. Вместе с тем, это пособие, подготавливая школьников к первой встрече с новым разделом математики, не обеспечивает необходимой пропедевтики понятия топологии.

Эти достижения наглядно демонстрируют глубину рассматриваемого противоречия: для студентов со слабой подготовкой, которые нуждаются в корректирующих мероприятиях в наибольшей степени, соответствующая пропедевтическая программа должна быть гораздо полнее, чем в упомянутых случаях, а время на ее проведение, как правило, не зарезервировано вовсе. Разрешить эту ситуацию на основе традиционных моделей управления нельзя. Они, как и породившая их система Я.А. Коменского, опираются на однородность класса по составу учащихся, предполагают равномерное изучение хорошо упорядоченного материала, а в данном случае эти условия невыполнимы. Поэтому, отступая от традиции в ее основном пункте, в новых моделях управления учебным процессом следует допустить более значительные перерывы постепенности, чем раньше.

В этом плане заслуживает внимания опыт мореплавателей. Их кодекс поведения, выработанный в течение длительного времени, предписывает в кризисной для индивида ситуации идти к нему на помощь с полной мобилизацией всех сил и средств. Характерно разделение этой помощи во времени на две фазы – с максимально высокой и с затухающей активностью. Первую открывает команда: «Стоп машина, шлюпки на воду – человек за бортом», на втором этапе помощь, если она еще нужна, оказывают уже в процессе движения судна по своему маршруту. Действуя аналогично, в помощь студентам нужно готовить специальные блоки задач и упражнений под каждую особую точку в материале, рассчитывая применять эти своеобразные «спасательные шлюпки» лишь тогда и в той мере, когда и в какой мере это действительно необходимо. Такая реализация принципа минимальной достаточности равносильна переходу на нелинейные модели управления, что само по себе расширяет простор для поиска решения.

В нейтрализации негативных последствий применения аксиоматического метода отчасти помогает и сам аксиоматический метод. По словам Н. Бурбаки, он «позволяет, когда

дело касается сложных математических объектов, расчленив их свойства и перегруппировать эти свойства вокруг немногих понятий» [12, с. 25]. Поскольку, как было показано, в этих понятиях сосредотачиваются основные трудности для тех, кто осваивает данную теорию впервые, искомый сборник задач, ориентированный на проведение учащихся по сложному участку учебной траектории, может состоять из немногих блоков, ядрами которых станут названные понятия вместе с сетью связанных с ними свойств.

По отношению к курсу общей топологии цели и структура первого блока очевидны. Сначала нужно показать, что отказ от фиксации способа задания метрики ведет к существенному расширению числа метрических пространств. Для этого обычно используют примеры дискретной метрики на произвольном множестве, метрик на шахматной доске, порожденных ходами некоторых фигур, метрики в пространстве сообщений и т. п., но этого мало. Чтобы не допустить поспешного вывода студентов о бесполезности этого раздела математики, примеров должно быть больше и среди них должны быть пространства, важные для математики и ее приложений.

При быстром расширении множества рассматриваемых объектов и вызванной им ломке стереотипов единственной опорой студентов на некоторое время останутся аксиомы метрики, поэтому корректность работы с ними нужно контролировать особенно строго. Серия различных примеров задания метрики на множестве действительных чисел поможет легко выявить и устранить все возможные недочеты такого рода. В первый блок заданий необходимо также включить исследование разных метрик на множестве упорядоченных наборов из n действительных чисел, которые свяжут этот материал с курсом математического анализа, и метрик на некоторых множествах последовательностей и функций. Последние в полной мере понадобятся позже – при изучении функционального анализа, но технических трудностей они почти не добавляют, а статус всего материала с их помощью легко повысить простым упоминанием того, в каких областях математики и физики они используются.

По мере усложнения примеров студентам придется чаще обращаться к разным учебникам и справочным пособиям в поиске доказательства справедливости отдельных аксиом, благодаря чему роль понятия метрического пространства в математике и труд, который за всем этим стоит, прояснятся достаточно хорошо. В результате этого будет предотвращена главная опасность применения аксиоматического метода, первопричина которой хорошо описана в первом трактате Н. Бурбаки. Считая аксиоматический метод искусством составлять тексты, формализация которых легко достижима, авторы отмечают, что «и при записи, и при чтении формализованного текста совершенно несущественно, приписывается ли словам и знакам этого текста то или иное значение или даже не приписывается никакого, – важно лишь точное соблюдение правил синтаксиса». Первый блок заданий не оставит студентам возможности считать понятие метрического пространства такой предельно «тощей» абстракцией.

Второй блок заданий в противовес первому должен быть ориентирован на хотя бы частичное упорядочение обширного семейства метрических пространств. Понятие подпространства подчеркнет связь между исходной и индуцированной метриками; параметризованные семейства метрик на одном и том же множестве подведут к понятию шкалы метрических пространств; нормированные пространства продемонстрируют наличие особых классов таких пространств и т. д.

С этой позиции сразу выйти на понятие топологии все еще трудно, поэтому необходим третий вспомогательный блок, в котором активность решения задач будет поддерживаться лишь ресурсом привлекательности самих задач. Здесь могут быть сосредоточены задачи о простейших геометрических фигурах, определяемых с помощью метрики, – о сферах, открытых и замкнутых шарах, отрезках. В разных учебных пособиях задач на эту тему очень много, организовать их решение в духе отвлеченных (детских) забав несложно. Неожиданными для части студентов покажутся вопросы: а) может ли в некотором метрическом пространстве шар радиуса 3 содержаться в шаре радиуса 2 и не совпадать с ним; б) почему эта ситуация невозможна в нормированном пространстве и т. п. Однако для дальнейших обоб-

щений важнее всего те задачи о шарах, которые впоследствии будут использованы при описании открытых множеств в метрическом пространстве.

Четвертый блок задач и упражнений является центральным. В нем после рассмотрения понятия непрерывного отображения, доказательства критерия непрерывности отображения на языке открытых множеств, предварительного изучения свойств открытых множеств, ставших такими важными объектами математики, все будет готово к тому, чтобы представить эти наблюдения и открытия в сжатом виде в аксиомах топологии и дальше продолжать исследование, отталкиваясь от них.

Наряду с изложением этой стержневой пропедевтической линии здесь должен быть решен ряд других проблем коррекции, связанных с выявлением и исправлением ошибочных представлений о понятии функции, о кванторах и порядке следования кванторов, которые часто становятся источником трудностей в понимании непрерывности отображения, и т. д. При этом число заготовленных задач о непрерывности отображений в разных метрических пространствах должно быть большим. Их рассмотрение послужит укреплению междисциплинарных связей и создаст предпосылки для решающей ага-реакции студентов – в духе той, которую С. Банах в своем первом учебнике по функциональному анализу описал так: «Я просмотрел тысячу теорем и заметил, что это не тысяча теорем, а одна». В этом многообразии задач и упражнений особый акцент нужно сделать на примерах того, что в ряде случаев замена одной метрики на другую не ведет к изменению класса непрерывных отображений. Именно это вместе с критерием непрерывности и высветит особую роль открытых множеств.

Пропедевтика понятия топологии на этом заканчивается, но ее можно усилить блоком задач о топологии множеств в метрическом пространстве. Наблюдение о том, что при решении этих задач использовались только свойства открытых множеств, а не способ их определения при помощи метрики, делает фиксацию этих свойств в качестве исходных положений теории вполне оправданной.

Если отвлечься от специфики курса топологии, то главной особенностью данного упорядочения задач и упражнений станет его подчинение нескольким дополняющим друг друга целевым установкам. Главная из них состоит в обеспечении пропедевтики сложного понятия. При высоком уровне подготовки студентов для достижения этой цели достаточно одного занятия и опоры на небольшое число специально отобранных заданий. В худших случаях, которые более вероятны, эту цепь заданий уже нельзя считать полноценной пропедевтической программой, ее можно рассматривать лишь как ориентировочную схему (лоцию) перехода к новому понятию. Из-за того, что в кризисных ситуациях на первый план часто выходят сопутствующие проблемы, основную цепь заданий приходится дополнять заданиями с иной направленностью. Используя в качестве объясняющей метафоры термины дифференциальной геометрии, можно сказать, что вспомогательные задания должны образовывать трубчатую (трансверсальную) окрестность стержневой линии изложения и заблокировать негативное влияние побочных проблем на процесс формирования основного понятия. Функции вспомогательных заданий разнообразны. Среди них – подготовка фундамента для обобщений, выявление и разрушение ложных представлений и стереотипов, корректировка разнообразных технических навыков и самой учебной деятельности – вплоть до решения с помощью математики общепедагогических задач обучения, воспитания и развития.

В целом функции задач в обучении математике хорошо известны, детально исследованы и широко используются на практике. В дополнение к этому опыту локальное обращение аксиоматической теории, актуальность которого определяется растущей неоднородностью информационного пространства культуры, дает повод и критерии для новой интегрирующей компоновки задач в многоцелевой комплекс. Связующую роль в нем играет центральная пропедевтическая линия, она же позволяет развести во времени использование задач с разными функциями, разрешая тем самым структурные противоречия, возникающие при объединении разнородных элементов в единую систему. Опираясь на этот комплекс, можно аналогичным способом построить и многофункциональную систему контроля. Встроенный в данную конструкцию режим переключений по вспомогательным направлениям равносильен переходу на более сложные модели управления, а варьирование объема заданий и соответственно педаго-

гических усилий, осуществляемое по этим направлениям на основе обратных связей, открывает возможность перехода от исчерпавших себя идеалов абсолютной устойчивости к так называемому динамическому типу устойчивости. В этом случае эффективность учебного процесса будет обеспечиваться уже не только за счет дальнейшего совершенствования технологий образования, а и благодаря адресным корректирующим усилиям педагога, направленным на противодействие растущему влиянию деструктивных факторов.

Значительный потенциал этого подхода в разрешении кризисных ситуаций подтверждается длительным опытом его применения на практике. В отношении проблемы выравнивания показателей следующий эпизод. Студент К. был отчислен за академическую неуспеваемость, восстановлен спустя несколько лет и попал в группу хорошо подготовленных студентов, которые в это время изучали курс функционального анализа на хорошем уровне и в быстром темпе. Поскольку К. долго не мог освоить простейшие факты теории метрических пространств, ему была предложена корректирующая цепь вопросов, направленная в сторону изученных ранее дисциплин. Такой крутой зигзаг индивидуальной учебной траектории, длившийся несколько месяцев по настоянию преподавателя и с помощью однокурсников, сначала привел к восстановлению и росту его собственной учебной активности, а затем и к содержательным результатам. На итоговом экзамене он без погрешностей доказал попавшуюся в билете теорему о замкнутости множества значений фредгольмовского оператора в банаховом пространстве, привел схемы доказательства всех вспомогательных теорем, решил предложенные задачи.

Вкрапления такого рода мероприятий в учебный процесс благотворно сказываются и на хороших студентах. Так, студентка М. оценила последствия локального, но интенсивного педагогического вмешательства в процесс адаптации первокурсников к обучению в вузе следующим образом: «Экзамен по математическому анализу в первую сессию был единственным, перед которым я совсем не волновалась, так как могла любую теорему доказать без подготовки». Для сравнения отметим, что Л.Д. Кудрявцев в книге «Мысли о современной математике и ее изучении» (М. : Наука, 1977) уже давно показал, что при появлении ресурсных ограничений, таких, например, как недостаточная мотивация студентов технического вуза к изучению математики, основным способом разрешения проблем является усложнение моделей управления учебным процессом.

Основные выводы. Объективные предпосылки к усилению кризисных явлений в области математического образования действительно существуют. В значительной мере они связаны с растущей неоднородностью математического знания. Но и резервы для улучшения ситуации велики. Для их использования принципиально необходимо разрабатывать методики проведения комплексных интенсивных корректирующих мероприятий. Эти мероприятия дают новый повод для объединения разнородных задач в многоцелевые комплексы и усиления роли задач в обучении математике. При таком подходе уровень сложности используемых моделей управления образовательными процессами повысится адресно и дозированно – в соответствии с принципом минимальной достаточности, сформулированным А. Эйнштейном.

Литература

1. Ермаков, В.Г. Философия и экономика развивающегося образования : концептуальный аспект исследования / В.Г. Ермаков // Вестник экономической интеграции. – 2010. – № 3. – С. 160–173.
2. Ермаков, В.Г. Развивающееся образование и философия / В.Г. Ермаков // Вестник экономической интеграции. – 2010. – № 4. – С. 174–184.
3. Ермаков, В.Г. Развивающееся образование и проблема многоаспектности образовательных процессов / В.Г. Ермаков // Вестник экономической интеграции. – 2010. – № 6. – С. 164–173.
4. Ермаков, В.Г. Методологическая основа функциональной и экономической эффективности образования / В.Г. Ермаков // Вестник экономической интеграции. – 2010. – № 7. – С. 194–210.

5. Андрианов, И.В. Асимптотическая математика и синергетика : путь к целостной простоте / И.В. Андрианов, Р.Г. Баранцев, Л.И. Маневич. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 304 с.
6. Ермаков, В.Г. Социально-культурные и методологические аспекты развивающегося образования / В.Г. Ермаков, Н.Н. Нечаев // Вестник МГЛУ. Сер. Педагогические науки. – Вып. 562. – Сб. : «Психолого-педагогические проблемы развития образования». – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2009. – С. 46–65.
7. Математика и общество // Математика в школе. – 1999. – № 1. – С. 71.
8. Медведев, Ф.А. Развитие теории множеств в XIX веке / Ф.А. Медведев. – М. : Наука, 1965. – 232 с.
9. Арнольд, В.И. Теория катастроф / В.И. Арнольд. – М. : Наука, 1990. – 128 с.
10. Медведев, Ф.А. Французская школа теории функций и множеств на рубеже XIX–XX вв. / Ф.А. Медведев. – М. : Наука, 1976. – 232 с.
11. Ермаков, В.Г. Контроль в системе математического образования : проблемы и пути их разрешения / В.Г. Ермаков // Математика в высшем образовании. – 2009. – № 7. – С. 95–108.
12. Бурбаки, Н. Теория множеств / Н. Бурбаки. – М. : Мир, 1965. – 460 с.

Гомельский государственный
университет им. Ф. Скорины

Поступило 09.12.11

УДК 37.013:303.442.4:37.013.77

Психолого-педагогические аспекты переосмысления педагогической деятельности на основе компетентностного подхода

Л.Д. ЕРМАКОВА

В статье раскрывается сущность категории «переосмысления» результатов педагогической деятельности на основе компетентностного подхода, заключающееся в формировании умений постановки целей и задач, развитии личностных качеств, измерении реального результата и соотношении их с возможностями субъектов в конкретных условиях прогнозирования педагогической деятельности. Выделены этапы и уровни переосмысления педагогической деятельности на основе авторского исследования.

Ключевые слова: переосмысление, профессиональная компетентность, этапы переосмысления, уровни переосмысления, триада «мыслить – действовать – мыслить».

The article reveals the essence of the notion “rethinking” of pedagogical activity results on the basis of competence-based approach and sees this notion as development of aim and task formulation, personal qualities development, measuring actual result and its correlation with people’s possibilities in specific conditions of prediction of pedagogical activity. The author investigates and marks out the stages and levels of rethinking of pedagogical activity.

Keywords: rethinking, professional competence, stages of rethinking, levels of rethinking, thinking-acting-thinking triad.

Педагогическая профессия является одновременно преобразующей и управляющей. А для того, чтобы управлять развитием личности, нужно быть компетентным. Понятие профессиональной компетентности педагога поэтому выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм. Содержание подготовки педагога той или иной специальности представлено в квалификационной характеристике – нормативной модели компетентности педагога, отображающей научно-обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков. *Квалификационная характеристика* – это, по существу, свод обобщенных требований к педагогу на уровне его теоретического и практического опыта.

Исходя из основных законов логики, педагогическая деятельность рассматривается как часть объективной реальности. Ее нельзя рассматривать изъятой из общественных отношений, из жизни общества. Педагогическая деятельность представляет собой подсистему с ее своеобразием и особенностями, включенную в целостную систему отношений общества. Вне этих отношений она не существует. Образовательная система выстраивается в треугольнике: государство – общество – человек. По мнению Н.А. Бердяева, будущее человека, а, следовательно, и культуры зависит от того, захочет ли он хоть на мгновение освободиться, одуматься, осмыслить свою жизнь [1, с. 222]. Каковы же причины непонимания личностью ценностей социальной действительности? Назовем некоторые из них: 1) непонимание своего места в мире; 2) отсутствие или неясность исторической перспективы; 3) недостаточный жизненный опыт; 4) социальная несправедливость, уродливые явления в окружающей жизни; 5) недостаточное воспитательное влияние образовательных учреждений и педагогов. Часто это приводит к неприятию, противопоставлению личностных и общественных ценностей.

Переживаемый нашим обществом кризис со всей необходимостью ставит проблему переосмысления подходов к педагогической деятельности. Наука, сформировавшая предшествующие концептуальные подходы, в силу присущей ей инерции, не в состоянии быстро отреагировать на запросы практики. В этой связи особенно актуальным представляется разработанная Л. Фестингером теория когнитивного диссонанса. Не останавливаясь на основных положениях теории, описывающей состояние несоответствия сложившейся системы представлений и осознания событий и фактов, с которыми сталкивается человек (а именно

это состояние и характерно для нас), отметим лишь пути выхода из когнитивного диссонанса: 1) сохранение сложившейся системы представлений и включение нового в нее; 2) вписывание новых представлений в сложившуюся систему за счет ее расширения; 3) ломка старой системы представлений и построение новой, в которой нет места старому.

Обобщая сказанное, приходим к выводу, что потребность личности в переосмыслении педагогической деятельности детерминирована объективными факторами общественного развития (педагогической практики) и субъективными факторами развития, определяющими диапазон и глубину осознания значимости образования для индивида, что в свою очередь требует усиления мотивации образовательной подготовки. Сегодня школе нужен не учитель-предметник, а, в первую очередь, педагог-профессионал, который может работать с сознанием, мыслью и личностью ученика, организовывать образовательные процессы и управлять ими, быть способным к самореализации. В процессе мыслительной деятельности перед субъектом раскрывается все новое содержание объекта: объект, включаясь в новые связи, как бы раскрывается с новых сторон, выступает во все новых качествах, выражаемых новыми понятиями. В новых связях те же элементы выступают в новом качестве, а новые качества, в которых они выступают, позволяют включать их во все новые связи и отношения. Переосмысление педагогической деятельности мы определяем как *выявление посредством анализа и синтеза нового объективного предметного содержания*. Переосмысление педагогической деятельности в онтологическом аспекте есть *процесс выявления педагогической цели (задачи), реального результата и соотнесение их с возможностями в конкретных условиях прогнозирования продуктивной деятельности*. Готовность к осмысливанию педагогических явлений – это свойство личности, в котором представлены различные аспекты умственной и практической подготовки учителя [2]. Теоретическая вооруженность – основополагающий признак, характеризующий готовность осмысливать педагогические явления.

Достоверность концептуально очерченных определений относительно переосмысления педагогической деятельности обеспечивается ходом нашего исследования. Нами выделяются два уровня, ученический и педагогический. База практической аргументации предполагает: на первом уровне – выявление потенциальных возможностей, познавательных интересов, мотивов учения школьников и причин, не позволяющих им учиться лучше, а также качество знаний; на втором – творческого потенциала учителя, степени сформированности педагогических умений, личностных качеств учителя, продуктивности взаимодействия учащихся на уроке. В качестве примера представим результаты диагностики потенциальных возможностей и причин, мешающих учиться лучше. Показатели представлены в таблицах 1, 2.

Таблица 1 – Показатели потенциальных возможностей учащихся в % (по самооценкам, выборка – 354 человека)

Показатели	5 класс	7 класс	9 класс	11 класс
Могут и желают учиться лучше	74	15	60	20
Не могут, но желают учиться лучше	8	60	8	8
Могут, но не желают учиться лучше	8	8	6	50
Не могут, и не желают учиться лучше	10	17	26	22

Таблица 2 – Обобщенные показатели опроса учащихся по выяснению причин, мешающих учиться лучше в % (по самооценкам, выборка – 354 человека)

Причины	5–7 кл.	8–9 кл.	10–11 кл.
Не понимаю объяснения, плохо усваиваю	26	22	0
Неинтересно	25	24	8
Лень	24	16	18
Несовершенные учебники	46	34	18
Пробелы в знаниях	38	36	34
Нет стимула к учению	36	10	16
Перегрузка	34	24	22

Анализ данных свидетельствует о занижении учащимися своих потенциальных возможностей, вариативности мотивов учения школьников в зависимости от их возраста и наличия как объективных, так и субъективных причин, мешающих учиться лучше. В то же время обнаруженные количественные показатели характеризуют результаты деятельности педагогов. Сравнительно-сопоставительный анализ этих показателей является необходимой предпосылкой создания ситуаций переосмысления педагогической деятельности.

На втором уровне мы исследовали творческий потенциал учителя (по самооценкам и оценкам компетентных судей). Степень сформированности педагогических умений проверялась по самооценкам, оценкам компетентных судей и проявлению каждого из умений в практической деятельности. Для более полного представления о профессионализме педагогов мы вынуждены были изучить продуктивность их взаимодействия с учащимися на уроке и личностные качества. Диагностика личностных качеств педагогов позволила нам выделить наиболее значимые из них. Качества, влияющие на продуктивность взаимодействия по оценкам учащихся, располагаются в следующей иерархической последовательности: юмор (94,1%), чувствительность (76,4%), доброта и справедливость (64,7%), эмпатийность (47,0%), самокритичность (41,1%), объективность (29,4%), строгость (23,5%). Учащиеся отвергают таких учителей, которые проявляют мстительность и несправедливость (88,2% учащихся), несдержанность (76,4%), неделикатность (64,7%), грубость (47,0%), «занудливость» (41,1%), бестактность (17,6%). Сопоставление количественно-качественных параметров второго уровня побуждает каждого учителя осознавать сильные и слабые стороны как своей деятельности, так и личности. Это, в свою очередь, опосредованно стимулирует переосмысление собственной деятельности и себя как личности.

Концептуально обозначенные подходы к выделению особенного и специфического привели нас к установлению взаимосвязи между диагностируемыми характеристиками первого и второго уровней. С одной стороны, соотнесение результатов деятельности с процессом их получения и личностными качествами педагогов позволяет достаточно объективно охарактеризовать существующую педагогическую практику и обозначить подходы к продуктивной педагогической деятельности. С другой стороны, такое сопоставление вынуждает педагога переосмыслить свою деятельность, смоделировать образ нового результата и научно обоснованно спрогнозировать пути его получения. Если говорить о переосмыслении в самом общем плане, то оно выступает, прежде всего, как процесс решения задач. Задача возникает перед человеком в том случае, когда имеются определенная цель (то, что надо получить) и условие реализации цели, но еще неизвестны конкретные пути и средства ее достижения. Где нет вопроса, задачи, проблемы, там нет и целенаправленной мыслительной деятельности.

Согласно исследованиям А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина [3], [4], выделяется три типа мыслительных действий, характерных для процесса решения задач. *Ориентировочные действия.* Решение всякой задачи начинается с анализа условий, осуществляемого с точки зрения требований задачи. *Исполнительские действия.* На основе построенной гипотезы или предварительного плана человек, решающий задачу, преобразует ее условия, приближаясь к цели. *Контрольные действия.* Результаты, полученные в процессе построения решения, сопоставляются с исходными целями, требованиями, гипотезами. Если выявляется несоответствие между проектируемым и реально достигнутым, первоначальные планы корректируются, переделываются и решение начинается заново. Различия в мыслительной деятельности человека могут проявляться в двух планах. Во-первых, следует выделить соотношения между ориентировочными, исполнительскими и контрольными действиями на разных этапах решения мыслительных задач. Во-вторых, важно учитывать и особенности эмоциональной регуляции в зависимости от общей направленности личности, что проявляется в соотношении между логико-понятийными и эмоционально-образными компонентами мышления.

Итак, если рассматривать мыслительную деятельность как процесс решения задач, то здесь, на наш взгляд, можно выделить два уровня индивидуальных особенностей: 1) связанных с характером принятия решения (гибкость – инертность, импульсивность – осторожность в выдвижении гипотез, построении выводов); 2) характеризующихся стилем мыслительной деятельности (критический ум может быть легче сформирован у людей, для которых

характерно преобладание ориентировочных действий). Недостаток в развитии мыслительной гибкости обычно проявляется в том, что явление рассматривается только с одной точки зрения, чаще всего бытовой или узкопрофессиональной. Гибкость, охарактеризованная ранее, тесно связана с уровнем образования человека, а вероятнее всего – с необходимостью постоянного «доучивания» и «переучивания».

Чтобы проанализировать содержание деятельности учителя, необходимо, очевидно, выделить центральное системообразующее отношение, которое лежит в основе этой деятельности. В качестве такого исходного отношения выступает отношение «учитель – учащийся». Это отношение – ведущее для педагогической деятельности. Как заметил Б.Ф. Ломов, предметная деятельность и общение («субъект-объектные» и «субъект-субъектные» отношения) [5] являются двумя важнейшими сторонами человеческого бытия. Однако между ними существуют многообразные переходы и, в частности, своеобразие деятельности учителя состоит в том, что она строится по типу общения «учитель – учащиеся». Однако следует заметить, что учитель не только участник межличностного взаимодействия с учащимися, он – организатор такого взаимодействия. Суть заключается в содержании и характере этого взаимодействия. Проведенное нами исследование профессиональных установок учителя вскрыло следующие стереотипы в управлении познавательной деятельностью: учитель учит, а ученики учатся; учитель требует, а ученики подчиняются; учитель дает знания, а ученики впитывают; учитель хочет научить, а ученики сопротивляются; учитель задает вопросы, а ученики отвечают; учитель – умный, а ученик только хочет быть умным; учитель спрашивает, а ученики отвечают; учитель «выкладывается», а ученики пропускают мимо ушей; учитель объясняет, а ученики отвергают; учитель наставляет, а ученики задумываются; учитель наказывает, а ученики страдают; учитель советует, а ученики прислушиваются.

Ситуации переосмысления возникают в процессе общественно-исторического развития в условиях осознания противоречий, целей, задач и получаемых результатов. В конкретной же педагогической деятельности учитель постоянно осуществляет измерение и соотношение результатов и процесса с социальным заказом. Он вынужден, находясь в водовороте жизнедеятельности, искать оптимальное решение в конкретных ситуациях. Достаточно репрезентативная база исследования и опыт работы автора помогли выявить огромный спектр ситуаций переосмысления. Мы считаем нецелесообразным подробно описывать каждую из них. Выделим лишь наиболее типичные в обобщенном виде (таблица 3).

Таблица 3 – Типичные ситуации переосмысления педагогической деятельности

Ситуация переосмысления возникает в условиях:	Прогнозируемая деятельность
1	2
осознания социально-исторических процессов и новых целей, задач образования	расширение мировоззрения, повышение научно-теоретической подготовки, осознание происходящих процессов
постижения темпов общественно-экономических преобразований и нормативно-правовой базы	изменение нормативно-правовой базы, введение личностно-ориентированного образования
предоставления выбора вариативных практико-ориентированных модулей обучения, самостоятельной работы	повышение квалификации профессорско-преподавательского состава, разработка востребованных модулей, предоставление альтернативных учебно-тематических программ и планов
адаптации и разработки новых технологий, сравнительно-сопоставительного анализа прежних и новых результатов	исследование эффективности адаптируемых и разрабатываемых технологий, измерение получаемых результатов
осознания «Я-концепции» в реальной жизнедеятельности	рефлексивный диалог в структуре отношений: преподаватель – студент, ученик – учитель

Окончание таблицы 3

1	2
оценки деятельности по степени собственной процессуальной активности	соотношение собственной активности в педагогической деятельности с активностью учащихся в учении
необходимости соотнесения процесса собственной деятельности с полученным результатом	овладение умениями исследовать влияние процесса деятельности на качественные показатели в ней
осознания негативных стереотипов педагогической деятельности	отказ от нормативной педагогики, повышение уровня психолого-педагогической подготовленности, развитие способностей, позволяющих оптимально решать педагогические задачи
необходимости постоянно находиться в состоянии обучающегося	разработка и выполнение индивидуальных планов саморазвития и самосовершенствования
анализа причин, тормозящих развитие учащихся и возрастающие возможности одаренных детей	исследование причин и потенциальных возможностей каждого ребенка, открытие школ нового типа
оценки и сравнения физического здоровья и психо-эмоционального состояния	знание результатов медосмотров и заключений медико-педагогических комиссий, изучение индивидуального развития и постижение механизмов эффективного педагогически организованного взаимодействия

Изучение показало, что концептуально значимо в логике исследования выделить этапы переосмысления. С этой целью изучалось поведение педагогов в различных ситуациях, непосредственно или опосредованно побуждающих их к переосмыслению. Изучение продуктивности взаимодействия педагогов и учащихся позволило обнаружить типичные недостатки в нем. Анализ недостатков позволил нам спрогнозировать реакцию учащихся и способы преодоления трудностей (таблица 4).

Таблица 4 – Общие недостатки в работе учителей, студентов-практикантов и способы их преодоления

Сущность недостатков	Состояние и поведение учащихся	Способы преодоления
1	2	3
неумение мобилизовать и поддерживать внимание учащихся	пассивность, «педагогический сон», «выпадение» учащихся, различные темпы работы	формирование внимания и воспитания, ответственного отношения к учению
острая реакция на любое отклонение в поведении учащихся	нервозность учащихся, неприязненное отношение к учителю	изучение норм педагогической этики и соблюдение норм педагогического такта
«заигрывание», стремление любыми средствами понравиться, неумение найти правильный тон в отношениях	несерьезное отношение к требованиям педагога, неуважение	сочетание доверия и разумной требовательности
расплывчатость формулировок, целей обучения и воспитания учащихся	dezориентация учащихся, невидение перспектив собственного развития	обучение способам целеполагания

Окончание таблицы 4

1	2	3
неумение опираться на референтные группы во взаимодействии с учащимися	уход учащихся из-под влияния учителя	выявление неформальных лидеров референтных групп, опора на их сильные стороны
невыразительность речи, неумение оттенять голосом более существенное	частое отвлечение учащихся, неумение сосредоточиться на главном	аутотренинг, концентрация на существенном, главном
малая доля самостоятельной работы на уроке	низкий уровень умений и состояние ожидания команд учителя	переход из позиций информатора-контролера в позицию организатора деятельности и комментатора содержания
отсутствие индивидуально-го подхода к учащимся	потеря веры в свои силы	изучение и учет потенциальных возможностей и создание ситуаций успеха для каждого учащегося
незнание познавательных интересов учащихся	нарушение дисциплины, отвлечение других	овладение способами формирования познавательных интересов и методами их диагностики
нерациональное распределение времени урока	усталость, поверхностное усвоение нового, перегрузка домашними заданиями	упорядочение дозировки времени в соответствии с целями урока
установка учителя на работу только либо с сильными, либо со средними, либо со слабыми	снижение интереса к знаниям, пассивность, безразличие, негативное отношение к учителю и предмету	дифференцированный подход с учетом степени развития учащихся

Руководствуясь вышепредложенными рекомендациями, учителя (студенты-практиканты) проводят самокоррекцию своей деятельности, поведения и тем самым выходят на более высокий результат. Отличительной особенностью деятельности учителя выступает, прежде всего, содержание и характер задач, которые он решает в процессе формирования личности. Чтобы принять оптимальное решение, учитель должен хорошо ориентироваться в межличностных отношениях, знать возможности и интересы своих учеников, уровень их готовности к усвоению нового материала, умение работать самостоятельно, учитывать сложившиеся условия. Таким образом, в процессе переосмысления педагогической деятельности четко выделяется три этапа, называемые нами: *ориентировочный, аналитический и оценочный*. В результате изучения психолого-педагогической литературы и анализа конкретной педагогической практики мы пришли к пониманию разноуровневости переосмысления.

На этапах ориентировки, анализа и оценивания переосмысление происходит на следующих уровнях: 1) *интуитивном*; 2) *информационном*; 3) *личностно-значимом*; 4) *инструментально-прогностическом*. Глобально процесс переосмысления на каждом из этапов может начаться и закончиться на одном или двух уровнях, а может разворачиваться на всех четырех. Масштаб и глубина переосмысления индивида зависит от многих факторов. К наиболее значимым из них мы относили следующие: острота ситуации, уровень теоретической подготовки и практического мышления, позиция личности, ценностные ориентации, а также значимость результата выхода из ситуации для жизнедеятельности субъекта.

Интуитивный уровень проявляется в острейших, почти стрессовых ситуациях или в том случае, когда педагог не умеет соотнести процесс предстоящей деятельности с прогнозируемым результатом. Хотя результат деятельности может быть и значимым для него, но он этого не осознает в данный момент.

Информационный уровень выражается в достаточно острой ситуации. В первом порыве, в поиске выхода из ситуации, педагог прибегает к интуиции, но анализирует результат такого выхода из нее. Он его может не удовлетворять. Возникает необходимость в соответствии с уровнем теоретического и практического развития осуществить поиск и отбор такой информации, которая вывела бы на результат, более приемлемый для педагога. На этом уровне характерно соотношение результата с позицией личности и ее установками.

Личностно-значимый уровень характеризуется тактическими логически завершенными шагами. Проявляется он в ситуациях, результат выхода из которых личностно значим и может положительно или отрицательно влиять на дальнейшую жизнедеятельность субъекта. На этом уровне субъект мыследеятельности обладает достаточно высокими обобщенными знаниями и способами их представления.

Инструментально-прогностический уровень отличается стратегической направленностью мышления субъекта. Обладая высоким уровнем теоретического обобщения, педагог моделирует идеальный образ результата и концептуально разрабатывает научно-практические методики (инструментарий) его достижения.

Таким образом, вне зависимости от уровня обобщенности педагогической задачи *законченный цикл* переосмысления педагогической деятельности сводится к *триаде «мыслить – действовать – мыслить»* и совпадает в результате с компонентами педагогической деятельности и соответствующими им умениями. В результате модель профессиональной компетентности учителя выступает как единство его теоретической и практической готовности. Педагогические умения здесь объединены в четыре группы: 1) умения «переводить» содержание объективного образовательного процесса в педагогические задачи; 2) умения построить и привести в движение логически завершенную педагогическую систему; 3) умения выделять и устанавливать взаимосвязи между компонентами и факторами образовательного процесса, приводить их в действие; 4) умения учета и оценки результатов педагогической деятельности.

Литература

1. Бердяев, Н.А. Судьба человека в современном мире : статьи, письма / Н.А. Бердяев // Новый мир. – 1990. – № 1. – С. 207–232.
2. Ермакова, Л.Д. Переосмысление педагогической деятельности как средство ее совершенствования / Л.Д. Ермакова // Совершенствование педагогической деятельности на основе внедрения науки в практику : материалы науч.-практ. конф. – Гомель, 1996. – С. 17–21.
3. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
4. Гальперин, П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П.Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР. – М. : Изд-во АПН СССР, 1959. – Т. 1. – С. 441–469.
5. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.

УДК 37.013.77:37.018.3-053.6

Специфика переживания одиночества подростками из интернатных учреждений

С.Н. ЖЕРЕБЦОВ, А.А. ЧЕРНОВА

Предложено определение концепта «переживание одиночества». Проведено его эмпирическое изучение у подростков-сирот посредством методики диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона и фокусированного интервью. Обнаружена специфика переживания одиночества подростками-сиротами, которая заключается в гораздо большей распространенности, более высоком уровне и ином психологическом содержании данного переживания по сравнению с контрольной группой.

Ключевые слова: переживание, одиночество, подросток, сирота, персоногенное переживание одиночества, социальная ситуация развития.

There is suggested the definition of the concept “emotional experience of loneliness”. It has been empirically studied among orphan teenagers with the help of a focused interview and D. Russell and M. Ferguson’s method diagnosing the level of subjective emotional experience of loneliness. It has given the specificity of the emotional experience of loneliness by orphan teenagers that consists in greater popularity, a higher level and different psychological content of such emotional experience comparing to the group controlled.

Keywords: emotional experience, loneliness, teenager, orphan, personogenic emotional experience of loneliness, social situation of development.

Активное становление самосознания в подростковом возрасте, открывающее человеку новые миры и дарующее ему огромные возможности, предполагает, тем не менее, многие трудности и обостряет многие противоречия. К числу таких трудностей и противоречий относится феномен одиночества, который переживается в связи с открытием своего Я, более или менее отчетливым осознанием своей отдельности, уникальности. Для дальнейшего развития личности, для укрепления психического и психологического здоровья становящемуся человеку жизненно необходим другой человек, значимый и понимающий Другой. Парадокс развития состоит в том, что для того, чтобы быть собой, человеку не обойтись без Другого.

Подростковый возраст – наиболее поздняя стадия пребывания большинства детей в учреждении интернатного типа. В дальнейшем они вступают в самостоятельную жизнь. Именно поэтому вопросы личностной и социальной зрелости выпускника интерната (детского дома) имеют первостепенное значение. К тому же подростковый возраст, трудный, критический для любого человека, таит особые опасности для воспитанников детских домов. Области развития самосознания, разнородность и противоречивость переживаний являются ключевыми для формирования личности в этот сложный период. По нашему предположению, в наибольшей степени уязвимы для одиночества именно подростки-сироты, находящиеся в несемейных условиях воспитания. Да и само переживание одиночества у них может иметь особые причины и отличную от детей, воспитывающихся в семьях, феноменологию одиночества.

Одиночество не статично, оно имеет внутреннюю динамику, определенным образом переживается. Понятие «переживание» в психологии имеет не простую судьбу. Представ вполне отчетливо в качестве научной проблемы в работе В. Дильтея «Описательная психология» [1], оно было подхвачено экзистенциалистами и стало для них одним из центральных в их теоретическом тезаурусе. Большое значение переживания имели и для гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу), и для гештальт-терапии Ф. Перлза, хотя в этих подходах само переживание как целостный конструкт анализировалось вскользь, но фокус внимания удерживался на механизмах и многих феноменах переживания, которые оценивались с точки зрения самореализации и психического здоровья. В советской психологии проблематикой пе-

реживания занимались С.Л. Рубинштейн [2], Б.М. Теплов [3], Ф.В. Бассин [4], [5], Ф.Е. Василюк [6]. Но еще до них особое место категория «переживание» получила в теоретической системе Л.С. Выготского [7]. Наверное, огромную роль переживаниям ученый отводил потому, что полагал их в качестве *собственно психологического феномена* (можно даже было бы сказать *наиболее психологичного*), хоть и имеющего природную (физиологическую) и культурную (социальную) обусловленность, но никак не сводимую ни к физиологии человека, ни к его социальной жизни. Немного структурировав рассуждения Л.С. Выготского о переживаниях, можно выделить четыре ключевых положения, значимых для нашего дальнейшего анализа.

Первое: *переживания выступают в качестве основной характеристики социальной ситуации развития, они отражают единство «внутреннего» и «внешнего» в развитии*. Переживания как бы раскрывают, выражаясь словами М. Коула, «отношения между тем, что содержится в голове, и тем, в чем содержится голова». То есть социальная ситуация подростка-сироты раскрывается не через какие-то формальные признаки (характеристика окружающих людей, количество межличностных контактов в течение дня, время, проведенное без общения), а именно через его переживания актов непосредственного и опосредованного общения.

Второе: *переживания представляют собой единство аффекта и интеллекта*. Их неправомерно рассматривать как проявление только эмоциональной сферы, на чем настаивают многие авторы (В. Вундт, У. Джеймс, Ф. Крюгер, В.П. Ильин, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский и др.). И действительно, что такое переживания человека без его рефлексии, без рационального анализа жизненной ситуации? Переживания позволяют преодолеть разрыв между разумом и чувствами, они ориентируют психолога на реальность и важность непосредственного опыта. Переживание одиночества – это яркий пример интегративного феномена, который эмоционально насыщен (депрессия, отчаяние, агрессия, тревога, вина) и интеллектуально детерминирован установками, атрибуциями, когнитивными моделями.

Третье: *переживания есть единица (интегративный показатель) анализа сознания и личностного развития*. С помощью переживания Л.С. Выготский пытается осмыслить изменение личности как некоей целостности. Переживание представляет собой как бы срез с регуляции жизнедеятельности, в нем представлены все ее компоненты. Участие в работе переживания различных интрапсихических процессов Ф.Е. Василюк объясняет, несколько перефразировав «театральную» метафору З. Фрейда: в «спектаклях» переживания занята обычно вся труппа психических функций, но каждый раз одна из них может играть главную роль, беря на себя основную часть работы переживания. В этой роли часто выступают эмоциональные процессы, восприятие, мышление, внимание и другие психические функции. По характеру переживания можно многое сказать не только о состоянии подростка, но и о его ценностно-смысловой сфере, его сознании, его личностном развитии.

Четвертое: *переживание ведет к личностному развитию, является фактором и одновременно внутренним условием появления новообразования*. Л.С. Выготский говорит о том, что возрастное развитие может быть представлено как история переживаний формирующейся личности. Переживания – индикаторы различных этапов истории личностного становления. Чем младше ребенок, тем менее дифференцированы и менее осознаваемы переживания. Взрослый человек способен к осознанию обширной области своего внутреннего мира, но высокая степень дифференциации переживаний осложняет данную работу. Необходимо личностное усилие, которое опирается на имеющиеся ресурсы (старообразования) и одновременно отрицает их, что приводит к новообразованиям.

Опираясь на данные положения Л.С. Выготского, а также проведя культурно-исторический анализ различных способов бытия в различные исторические эпохи, мы предложили под переживаниями понимать процесс формирования отношения к своему бытию на основе заимствованных у культуры и в культуру же возвращенных, активностью субъекта преобразованных знаково-символических форм и ценностей [8]. Тогда *переживание одиночества будет выступать процессом формирования отношения к своей жизненной ситуации посредством знаково-символических форм и ценностей, в котором одной из центральных тем является неудовлетворенность системой социальных связей и неспособность в сложившейся системе данных связей реализовывать жизненные значимости*.

Для нашего исследования, в котором мы изучаем связь социальной ситуации и конкретного психологического феномена (одиночества) следует особо отметить, что *переживания и по своему генезису, и по своей онтологии являются интерперсональным, культурно-историческим феноменом*. Они представлены во внутреннем мире конкретного человека, но считаются проявлением его социальности, его социокультурной вооруженности. Переживания поэтому есть реализация всеобщего в единичном. Отклоняясь немного в сторону от центральной линии нашего анализа, считаем важным указать на еще одну существенную особенность переживания. М. Хайдеггер называл язык домом бытия. Этот дом сконструирован из систем значений, а содержательно наполнен смысловыми системами, динамика которых и есть бытие, психологическая жизнь человека, его переживания. Человек жив настолько, насколько он погружен в переживания. Переживания есть реализация полноты жизни человека. Переживания – это то восхождение к конкретному, которое дает ощущение причастности, включенности, осмысленности, свободы, творчества и одухотворенности.

Учитывая это соображение, переживание одиночества можно рассматривать как фактор, затрудняющий вхождение подростка-сироты в широкий контекст социальных отношений, и одиночество как возможность развития таких личностных качеств, без которых успешная интеграция в социум затруднительна. Здесь уместно говорить о персоногенных и неврозогенных переживаниях одиночества. И если под *неврозогенными переживаниями* понимается процесс выработки отношения к жизненной ситуации на основе защитных механизмов, порождающих психосоматическую симптоматику и затрудняющих продуктивные социальные связи, то *персоногенные переживания* (от лат. «persona» – личность и от греч. «genos» – происхождение) – это тот же процесс, но используемый личностью как возможность для развития, самореализации, в результате чего возникают существенные новообразования, укрепляется психическое и психологическое здоровье.

Поэтому одиночество может быть связано с деформацией различных отношений личности и в этом случае сопровождается осознанием или ощущением не просто чуждости мира, но и невозможности занять в нем более или менее устойчивое положение. С другой стороны, одиночество – это феномен, позволяющий погрузиться в личностную рефлексию, в размышления о важнейших смысловых проблемах, оно несет в себе возможность глубокого духовного развития личности.

Проблемы одиночества достаточно широко освещены в психологической литературе, особенно в экзистенциальной, гуманистической, психоаналитической психологии. Теоретический анализ проблемы исследования позволил установить ряд особенностей переживания одиночества: 1) одиночество связано, прежде всего, с осознанием и переживанием подростком своей обособленности и отдаленности от других людей; 2) переживание одиночества рассматривается как динамический процесс, который обусловлен утратой социальных связей, значимых для индивида; 3) переживание одиночества определяет особенности развития личности в подростковом возрасте и непосредственно связано со становлением самосознания, рефлексии, формированием Я-концепции; 4) какими бы ни были пути подростка, приводящие его к одиночеству, важнее то, как он сам воспринимает это свое состояние и как он его использует.

В психологической литературе имеются данные об особенностях подросткового одиночества, об изучении положительного аспекта переживания одиночества. Однако напрямую специфика переживания одиночества подростками-сиротами в психологии не изучалась. Очевидно, что в силу особых условий жизнедеятельности и социальной ситуации развития сироты, переживание одиночества подростками из детского дома будет иметь свою специфику, что свидетельствует о необходимости изучения проблемы посредством эмпирического исследования.

Нами исследовались 35 воспитанников УО «Гомельский государственный детский дом». С целью сравнительного анализа была также исследована контрольная группа – 35 учащихся ГУО «Гимназия № 71 г. Гомеля». Для диагностики уровня субъективного переживания одиночества была использована методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона [9].

У большинства подростков из семьи (около 77%) выявлен низкий уровень субъективного переживания одиночества, и лишь у незначительной части опрошенных – средний (око-

ло 23%). Среди опрашиваемых данной группы не было подростков с высокой степенью одиночества. Значительно отличаются результаты, полученные при исследовании подростков-сирот. Высокий уровень субъективного переживания одиночества был выявлен у 17% опрошенных, у большинства подростков (около 57%) обнаружен средний уровень и только 26% характеризуются низким уровнем переживания одиночества. Такие существенные различия в уровне субъективного переживания одиночества, конечно же, связаны со спецификой социальной ситуации развития и существенно иным социальным и психологическим статусом подростков-сирот.

В связи с тем, что одиночество является интерперсональным феноменом по происхождению, но сугубо индивидуальным переживанием по своей феноменологической данности восприятию субъекта, мы изучали его с помощью контент-анализа сочинений подростков и метода группового интервью (фокусированного интервью), вопросы которого в различных аспектах характеризовали систему отношений обследуемого к одиночеству, особенности субъективного переживания подросткового одиночества. В процессе контент-анализа сочинений подростков основное внимание уделялось их когнитивным оценкам, эмоциям и чувствам, характеризующим данное состояние, внешнему описанию ситуации, способам преодоления одиночества (для выявления неврозогенного или персоногенного характера переживания). Фокусированное интервью проводилось по схеме, элементы которой образовали следующие вопросы: как ты представляешь себе одинокого человека; что такое одиночество, по твоему мнению; часто ли ты переживаешь одиночество; при каких обстоятельствах ты переживаешь одиночество; о чем ты думаешь, когда тебе одиноко, как ты оцениваешь себя, других; что ты чувствуешь, ощущаешь, переживаешь в данной ситуации; чего ты хочешь в этот момент; как ты справляешься с состоянием одиночества; какой выход ты видишь из состояния одиночества; какую роль играет одиночество в твоей жизни.

Таким образом, данная последовательность вопросов фокусированного интервью позволила, с одной стороны, «разогреть» участников опроса в эмоциональном плане, а с другой – активизировать их рефлексивные процессы, связанные с одиночеством. Исходя из этого, можно предполагать, что данное интервью имело также психотерапевтический эффект, хотя данный момент нами специально не изучался. На основе теоретической и эмпирической исследовательской работы мы можем сделать следующие выводы:

1) характер переживания одиночества у подростков-сирот зависит от специфических условий жизнедеятельности в детском доме и находится в прямой связи с условиями воспитания личности ребенка; весомое значение имеют психотравмирующие события его жизни, связанные с потерей семьи либо с длительным проживанием в социально опасной семье;

2) характерное для подросткового возраста чувство взрослости ведет к тому, что подросток, стремясь к обособлению своей личности, защищает границы своего Я, а добившись этого, он осознает свое одиночество и стремится уже избавиться, освободиться от него, т. е. мы имеем дело с двумя противоречивыми тенденциями: стремление к людям (аффилиативные потребности) и стремление к уединению, к независимости;

3) одиночество в большинстве случаев является следствием неудовлетворенности социальными контактами, часто является результатом неудовлетворенной потребности в аффилиации, что проявляется в желании быть включенным в какую-то группу, быть в контакте со значимым другим;

4) переживание одиночества может актуализировать внутренний диалог, некоторыми подростками это переживается как стремление к творчеству; дело в том, что противоречие между максимальной социальностью личности и ограниченными возможностями ее общения может разрешаться не только развитием культурной вооруженности, необходимой для воздействия на других, но и путем усиления интровертивной, рефлексивной установки, развитием «внутренней социальности», становлением диалогического Я;

5) одиночество может проявляться в двух формах: желаемое и вынужденное; вынужденное одиночество переживается подростком в том случае, если его не удовлетворяют те социальные контакты, которыми он окружен; желаемое одиночество переживается индивидом при рефлексии, анализе собственных чувств, при самосовершенствовании;

б) переживание одиночества подростками-сиротами имеет целый ряд специфических особенностей: среди них данное состояние гораздо более распространено, а также его уровень гораздо более высокий; у сирот значительно более скудные представления об одиночестве («это когда тебе грустно, тебя кто-то обидел», «когда от тебя все отвернулись, тебя не любят»), им трудно выделить основные его характеристики, зачастую они путают одиночество со скукой и неумением занять свое свободное время («мне одиноко, когда мне нечем заняться»), они реже воспринимают позитивные аспекты одиночества и реже используют его как возможный ресурс своего личностного развития; иногда одиночество вовсе не воспринимается некоторыми сиротами как проблема, хотя при этом они имеют высокие показатели субъективного уровня одиночества («я никогда не испытывал одиночества», «я не бываю одиноким»);

7) переживание одиночества у подростков-сирот может быть связано с состоянием беспомощности и со стандартностью и предсказуемостью поведения и образа жизни: вынужденностью общения, когда подросток ежедневно попадает в привычные ситуации и общается с одними и теми же людьми, т. е. с невозможностью изменить социальный контекст своей жизни (круг общения, характер общения с педагогами, сверстниками); невозможностью принимать самостоятельные решения, делать выбор и другими трудностями.

Таким образом, переживание одиночества подростками-сиротами имеет свою специфику по отношению к подросткам из обычных семей, которая заключается в гораздо большей распространенности и глубине данного переживания, в его причине (переживание одиночества обусловлено затруднительной социальной ситуацией развития, в которой недостаточно внимания, понимания, поддержки, сопереживания со стороны значимых других), зачастую характеризуется неспособностью обнаружить в состоянии одиночества значимый для личностного развития ресурс (возможность самоопределения посредством рефлексии, персоногенных переживаний). Все это указывает на депривирующую личностное развитие жизненную ситуацию. Игнорирование переживаний подростка-сироты, непонимание специфики этих переживаний, пренебрежительное к ним отношение в деятельности педагога, психолога будет не просто профанацией всей системы работы в детских домах, но и, как выразился Дж. Бюдженталь, «предательством человечности».

Литература

1. Дильтей, В. Описательная психология / В. Дильтей. – СПб. : Алетейя, 1996. – 160 с.
2. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 720 с.
3. Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М. : Знание, 1961. – 536 с.
4. Бассин, Ф.В. О развитии взглядов на предмет психологии / Ф.В. Бассин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 101–113.
5. Бассин, Ф.В. «Значащие» переживания и проблема собственно-психологической закономерности / Ф.В. Бассин // Вопросы психологии. – 1972. – № 3. – С. 105–124.
6. Василюк, Ф.Е. Психология переживания / Ф.Е. Василюк. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
7. Выготский, Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 4. Детская психология / Л.С. Выготский ; под ред. Д.Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1983. – 432 с.
8. Жеребцов, С.Н. Переживания и их концептуализация в эпоху Античности / С.Н. Жеребцов // Психологические исследования : электронный научный журнал [Электронный ресурс]. – 2011. – № 1(15). – Режим доступа : <http://psystudy.ru>. – Дата доступа : 29.06.2011.
9. Рассел, Д. Измерение одиночества / Д. Рассел // Лабиринты одиночества ; сост., общ. ред. и предисл. Н.Е. Покровского. – М. : Прогресс, 1989. – С. 192–226.

УДК [37.091.212:37.091.12] : 005.336.2:37.013.42

Развитие коммуникативной компетентности будущих учителей в процессе педагогически значимого общения

Ф.В. КАДОЛ, Т.В. КУПРИЯНИК

Обосновывается выбор студенческого самоуправления в качестве одного из эффективных средств развития коммуникативной компетентности будущего учителя. Представлен комплекс условий, обеспечивающий реализацию педагогически значимого общения в процессе деятельности органов студенческого самоуправления. Показана практическая работа органов студенческого самоуправления в экспериментальных группах по повышению коммуникативной компетентности будущих учителей через педагогически значимое общение.

Ключевые слова: студенческое самоуправление, коммуникативная компетентность, педагогически значимое общение, органы самоуправления, педагогическое сопровождение, профессиональная деятельность, культура педагогического общения.

The article gives proof of student's self-government as one of the effective means of development of future teacher's communicative competence. There has been given a set of conditions under which the pedagogically significant communication in the process of student's self-government is realized. The article also points out the self-government bodies' practical work in experimental groups aimed at increasing the communicative competence of future teachers with the help of pedagogically significant communication.

Keywords: student's self-government, communicative competence, pedagogically significant communication, self-government bodies, pedagogical guidance, professional activity, culture of pedagogical communication.

Профессиональная деятельность учителя проходит в форме межличностного общения и педагогического взаимодействия с учащимися. «Воспитание, – отмечал В.А. Сухомлинский, – это, прежде всего, постоянное духовное общение учителя и ребенка» [1, с. 5]. Поэтому предпосылкой успеха профессионального роста современного учителя является культура педагогического общения, высокий уровень его коммуникативной компетентности. От того, на каком уровне происходит педагогическое общение, во многом зависит развитие личности учащегося. Соответственно, важную роль приобретают коммуникативные качества учителя. Значительная часть «педагогических просчетов» определяется не столько недостатками методической подготовки учителей, сколько деформацией сферы профессионально-педагогического общения. Именно она оказывает отрицательное влияние на характер взаимоотношений педагога с учащимися.

На практике известны факты, когда человек, профессионал, специалист своей области, становясь учителем, не может передать свои знания, умения, опыт из-за отсутствия навыков межличностного общения. Это приводит к тому, что коммуникативные навыки необходимо развивать еще студентам – будущим педагогам. В этой связи проблемы развития педагогического общения и коммуникативной компетентности будущего учителя являются актуальными для современной педагогической науки и образовательной практики.

Изначально они рассматривались в более широких контекстах и были связаны с развитием педагогической этики, педагогического мастерства, коммуникативной направленности личности учителя. Например, А.В. Мудрик описывал коммуникативную культуру учителя как один из существенных компонентов его профессиональной деятельности. Ученый отмечал, что ее формирование в системе непрерывного педагогического образования – важнейшая задача учреждений высшего педагогического и последиplomного образования [2]. Это объясняется тем, что педагогическое общение, эффективность которого определяется коммуникативной культурой его участников, выступает как ведущий вид взаимодействия педагогов и воспитанников, а также педагогов с коллегами и воспитанников между собой.

Выведенная зависимость успешности труда учителя от его коммуникативной культуры позволяет поставить одной из ведущих проблему культуры коммуникативно-речевого

воздействия учителя на учащихся. Соответственно, коммуникативная компетентность является необходимой составляющей профессиональной компетентности педагога. Это подтверждается в исследованиях многих ученых (А.К. Марковой, Г.Н. Серикова, Н.В. Кузьминой, И.И. Рыдановой, Л.Н. Тимашковой и др.). В частности, И.И. Рыданова подчеркивает, что учитель выступает не только как организатор познавательной и других видов деятельности, но и как руководитель общения. Она считает, что профессионализм педагогического общения обусловлен уровнем развития коммуникативной компетентности самого учителя. Формирование же его коммуникативной компетентности, по мнению ученого, эффективнее происходит в коллективе. В результате итогом сотрудничества в контактной группе и межгруппового общения является развитие комплекса таких важных умений, как установка на понимание и принятие партнера, взаимная терпимость, умение вести диалог, вербализировать результаты совместной работы. О богатстве коммуникативного потенциала групповой работы говорит перечень ее основных признаков: деловое общение, самостоятельный поиск и принятие решений, межгрупповое взаимодействие, опосредованное педагогическое руководство [3]. Именно такое общение характеризуется как педагогически значимое.

По мнению Н.В. Березовина, педагогическое общение выступает фактором духовного, интеллектуального и эмоционального развития личности. «Даже основательная профессиональная подготовка по предмету, – подчеркивает он, – не обеспечивает успеха в педагогической деятельности, если она не сочетается со знаниями, умениями и навыками в области общения» [4, с. 203]. Как показывает практика, недостаточный уровень владения педагогическим общением «блокирует» профессиональные знания педагога, так как нарушается «основной канал коммуникации между обучаемым и обучающим». Многие исследователи доказывают, что из-за низкой культуры речи эффективность процесса обучения и воспитания становится невозможной. Поэтому высокий уровень коммуникативной компетентности будущего учителя является залогом его успеха в повседневном профессиональном труде в школе.

Для продуктивной коммуникативной деятельности будущим учителям, прежде всего, необходимо осознавать, что общение пронизывает всю систему педагогического воздействия. Учебный процесс в вузе показывает, что одной из важных педагогических проблем является пассивность студента в общении, неготовность к конструктивному диалогу с преподавателем, неумение в полной мере показать свои способности и творческую инициативу. Преодолеть пассивность в общении помогает открытое и доверительное взаимодействие с преподавателем. Такое педагогически значимое общение выступает эффективным средством развития коммуникативной компетентности. В формировании коммуникативной компетентности большую роль играет коммуникативная активность самого студента, его коммуникативная практика. Источником коммуникативной активности является потребность личности в самовыражении, в получении информации от другого человека, в выработке единой точки зрения [5]. Для стимулирования коммуникативной активности будущих учителей важно создавать условия для расширения их коммуникативной практики, причем этот процесс необходимо сопровождать педагогически значимым общением.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме педагогического общения показывает, что к этому вопросу ученые обращаются довольно часто. Именно педагогически значимое общение выступает основной составляющей педагогической профессии, обладающей рядом специфических черт. Содержание этого понятия менялось на различных этапах своего развития. Это связано с изменяющимися запросами общества. Дальнейшие исследования по различным направлениям педагогического общения обусловили необходимость введения более технологического понятия, которое можно диагностировать. Так, уровень владения педагогическим общением определяется коммуникативной компетентностью будущего учителя и является его важнейшим профессионально-личностным качеством. Формирование коммуникативной компетентности обеспечивает качественно новый, более эффективный уровень решения будущими учителями различных коммуникативных проблем и ситуаций.

Существуют следующие методы развития коммуникативных умений: беседы, изучение характеристик; анализ педагогических ситуаций и решение педагогических задач; психологический тренинг; деловые педагогические игры; метод обмена мнениями, ролевые иг-

ры, игры-фантазирования, игры-экспромты, игры-импровизации; включение в деятельность, требующую интенсивного общения с партнерами; организация группового отдыха; групповые дискуссии, социодрама; организация молодежных клубов (А.А. Петровская, С.С. Харин, Л.Н. Башлакова, Н.Ю. Клышевич, Н.А. Морева, И.И. Рыданова, Т.П. Гаврилова, В.В. Чечет, И.А. Фурманов, А.А. Аладьин, Е.М. Амелишко, А.А. Гримоть, Л.И. Тимашкова, Н.С. Горошко). Для формирования у студентов компетентности в общении могут также использоваться лекционные, семинарские и практические занятия.

Обобщая средства и способы формирования коммуникативной компетентности будущего учителя, можно отметить, что все они базируются на разработке и использовании методов и форм активного вовлечения студентов в коммуникационные процессы обучения и воспитания, которые сопровождаются педагогически значимым общением. В частности, мы рассматриваем студенческое самоуправление как одно из средств стимулирования активной, инициативной и разнообразной коммуникативно-ориентированной деятельности студентов как в процессе обучения, так и в процессе воспитания. Выбор самоуправления как средство и условие педагогически значимого общения обуславливается тем, что в деятельности его органов реализуются: учение, труд, игра, общение. Более того, деятельность органов самоуправления значительно расширяет коммуникативную практику студентов и стимулирует их коммуникативную активность. Все это позволяет рассматривать студенческое самоуправление как действенное средство формирования коммуникативной компетентности будущего учителя.

Сравнивая деятельность учителя и деятельность студентов, участвующих в студенческом самоуправлении, можно прийти к выводу, что эти два вида деятельности очень похожи. Отличие состоит в том, что для учителя объектом педагогической деятельности являются учащиеся, а для студентов – они сами. Так, работая в органах студенческого самоуправления, студенты самостоятельно находят или изобретают способы педагогической коммуникации, общаясь со своими сверстниками. При этом им приходится учитывать психологические особенности оппонентов. Общаясь друг с другом, студенты активно развивают свои коммуникативные способности, показывая интерес к личности друг друга и создавая атмосферу доверия. Очень важным является и то, что при вовлечении широкого круга студентов в какую-либо деятельность у будущих учителей очень хорошо развиваются организаторские способности, что в дальнейшем им обязательно пригодится при управлении детским коллективом. Приобретаемые организаторские способности требуют развития таких свойств личности, как находчивость, общительность, активность, инициативность, настойчивость, самообладание, работоспособность, наблюдательность, собственная организованность, самостоятельность. Проведенное сравнение между деятельностью органов студенческого самоуправления и деятельностью учителя позволяет сделать вывод, что самоуправление способствует формированию именно таких коммуникативных личностных качеств будущего учителя, которые крайне важны для его профессиональной деятельности и которые составляют основу коммуникативной компетентности как профессионально-значимого качества.

Следует отметить, что не любое, а только педагогически значимое общение в деятельности органов студенческого самоуправления оказывает развивающее влияние и выступает средством формирования коммуникативной компетентности. В подтверждение этому развитие коммуникативной компетентности будущих учителей через педагогически значимое общение в процессе студенческого самоуправления апробировалась экспериментальным путем на различных факультетах «Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины» в 2009–2011 годах. Процесс обеспечения педагогического общения в рамках самоуправленческой деятельности представляет собой целостную систему, которая в дальнейшем может функционировать и развиваться лишь при определенном комплексе условий.

Одним из важнейших условий повышения коммуникативной эффективности педагогически значимого общения является *фасилитативный стиль педагогического сопровождения* взаимодействия в системе «преподаватель – студент». Такой стиль основан на положительном принятии и эмпатическом понимании студентов преподавателями. Фасилитация в переводе с английского «facilitate» обозначает облегчать, содействовать, способствовать. Это такой способ педагогического взаимодействия, при котором студенты могут вести себя есте-

ственно, принимать других людей и рассчитывать на принятие, стремиться к взаимопониманию и согласовывать свои позиции посредством диалога. Фасилитативный стиль педагогического сопровождения обеспечивается постоянным привлечением студентов к совместному обсуждению управленческих проблем и принятию совместных решений, что, в свою очередь, ведет к установлению фасилитативного характера отношений между управленческой и самоуправленческой структурами. Выполнение данного условия требует решительности в постепенном предоставлении студентам реальных, а не формальных прав в решении всех вопросов жизни академических групп и вуза в целом. В этой связи воспитательная позиция преподавателя или куратора студенческой группы изменяется. Им отводится роль консультанта, советчика и помощника. При такой роли куратора преподаватель и студент оказываются в ситуации педагогического сотрудничества.

Обязательным условием развития коммуникативной компетентности будущего учителя в системе студенческого самоуправления является совместная *аналитико-рефлексивная и корректирующая деятельность*. Она практикуется как по ходу, так и по завершении каждого коллективного дела, события или мероприятия. Это условие способствует формированию коммуникативного опыта студентов путем расширения их активной коммуникативной практики. Анализ результатов требует определенных навыков. Часто студенты необъективно оценивают проведение того или иного совместного мероприятия. В этом случае необходимо учиться совместно и всесторонне анализировать сложившиеся ситуации.

В проявлении инициативы и активности студентов важным условием следует считать *формирование внутренней мотивации необходимости активного участия в органах студенческого самоуправления и совершенствования их коммуникативной компетентности*. неотъемлемой частью воспитательного процесса является его побудительная сторона, которая обеспечивает активность студентов и профессионально-мотивированное участие в самоуправлении. При экспериментальном внедрении модели студенческого самоуправления на факультете иностранных языков проводилось изучение мотивов участия студентов в органах студенческого самоуправления в экспериментальных группах. Результаты анкетирования будущих учителей группы Н-34 показали, что для 45% студентов самоуправление помогает лучше готовиться к будущей профессиональной деятельности путем развития социально значимых личностных качеств. Для 36% студентов – это возможность максимально проявить свои способности. Для 19% студентов – это желание принять участие в процессе демократизации жизни. На этом основании можно рассматривать участие студентов в работе органов студенческого самоуправления как сознательную ориентацию на развитие у себя коммуникативных способностей, навыков организаторской работы.

Следующим условием педагогического сопровождения студенческого самоуправления является *перманентное усложнение функций* временных и постоянных органов студенческого самоуправления и *расширение их сферы деятельности*. Это позволяет куратору и студенческой группе перейти на качественно новый уровень общения и сотрудничества в процессе деятельности органов самоуправления. Студенты только начинают пробовать свои силы в управлении делами своей группы. Одновременно они получают свой первый опыт, который может быть как успешным, так и вызывать определенные трудности. С помощью кураторов студенты анализируют свои первые самостоятельные решения и корректируют свою дальнейшую работу. Добившись определенного успеха в самоуправленческой деятельности, студентам необходимо учиться дальше и не останавливаться на достигнутом. Так возникает потребность в усложнении функций временных и постоянных органов самоуправления. Только после того, как студенты продемонстрировали свою компетентность в выполнении доверенных им поручений, можно постепенно наделять действующие органы более сложными заданиями и давать им возможность для проявления большей самостоятельности.

Расширение сферы деятельности органов самоуправления и усложнение его функций происходит путем *последовательной передачи объектов управленческой деятельности куратора студентам*. Это способствует повышению эффективности педагогического сотрудничества на основе партнерских взаимоотношений. Анализ педагогической практики позволил определить функции куратора, которые можно постепенно передать органам студенче-

ского самоуправления. К таким функциям относятся: организаторская, контролирующая, развивающая, обучающая, регулирующая, стимулирующая, воспитательная, коммуникативная, информативная.

Важным педагогическим условием организации педагогически значимого общения в процессе студенческого самоуправления является *периодическая сменяемость выборных уполномоченных лиц*. Это связано с тем, что студентам не следует находиться постоянно в одной роли ответственного, организатора или исполнителя. Деятельность самоуправления направлена на то, чтобы студенты имели возможность осваивать различные роли и тем самым по-разному выстраивать процесс коммуникации.

Организационно-педагогическое обеспечение развития коммуникативной компетентности будущего учителя в деятельности студенческого самоуправления осуществляется по следующим направлениям: участие в организации и управлении учебно-воспитательным процессом; участие в организации научно-исследовательской работы; коллективно-творческая деятельность и поддержка инициатив студентов; спортивно-туристическая и физкультурно-оздоровительная деятельность; организация культурно-массовой и досуговой деятельности; хозяйственная деятельность; нравственно-патриотическая работа.

Для реализации самоуправленческой деятельности в экспериментальных группах на факультете иностранных языков в каждом из перечисленных направлений функционирует соответствующий орган, который имеет свои цели, функции и обязанности. Например, участие в организации и управлении учебно-воспитательным процессом, организации научно-исследовательской работы осуществляется через деятельность Центра «Профессионал», Центра по внешним связям. Коллективно-творческая деятельность успешно реализуется в работе всех центров, спортивно-туристическая и физкультурно-оздоровительная деятельность нашла отражение в Центре Спорта, организация культурно-массовой и досуговой деятельности проходит через Центр «Наши традиции» и Центр Досуга, нравственно-патриотическая работа осуществляется Центром «Патриот». Участие в деятельности всех органов самоуправления положительно влияет на развитие коммуникативной компетентности будущих учителей как профессионально-личностного качества. Это связано с тем, что практическая деятельность предполагает постоянное общение в группе с целью реализации совместных проектов для достижения общего результата. Остановимся подробнее на деятельности органов самоуправления экспериментальной группы.

Деятельность Центра «Профессионал» направлена на повышение уровня успеваемости студентов и посещения занятий. Студенты также помогают проводить конференции, олимпиады по предмету. Помощь неуспевающим оказывается в виде консультаций для одного или нескольких студентов. Этот Центр вносит свои предложения по усовершенствованию учебного процесса. Студенты сами предлагают преподавателю разнообразные формы работы на семинарских и практических занятиях, организуют работу над проектами по интересным для них темам, предлагают различные формы контроля знаний, что повышает интерес студентов к учебе и профессии учителя.

Участие в данном виде самоуправления помогает устранить ряд психологических барьеров, которые зачастую возникают в процессе совместной работы с преподавателем и мешают общению. В частности, барьер предвзятости и беспричинной негативной установки, барьер «боязни» контакта с учащимися или преподавателем, барьер отношений. Будущие учителя проявляют и развивают такие свои педагогически важные качества, как педагогический такт, терпимость, эмпатия. Кроме того, педагогически значимое общение с преподавателем, совместное обсуждение наиболее эффективных форм занятий и методов контроля знаний способствует установлению личностного контакта, взаимного уважения и доверия.

Целью работы Пресс-центра является своевременное обеспечение студентов информацией. Причем информация должна быть достоверной, полной, актуальной, ясной и ценной. В этой связи в задачи Центра входит не просто доставка информации, но и оценка ее соответствия перечисленному ряду свойств в каждой отдельной ситуации. Принимая участие в работе этого органа, студенты учатся подбирать информацию для информационных часов, анализировать ее и выразить ее в таком виде, который был бы понятен другим студентам как

субъектам студенческого самоуправления. На информационных часах сами студенты предоставляют, анализируют собранную информацию в различных формах, отвечают на вопросы. Умения и навыки правильно подобрать и преподнести информацию другим крайне важны для учителей.

В обязанности центра группы Н-34 входит также выпуск ежемесячного журнала «Für uns». Журнал стал настолько популярен среди многих групп, что студентам предложили сотрудничать со школами, классами с углубленным изучением немецкого языка с целью стимулирования учащихся к изучению иностранного языка. Данная направленность предоставляет возможность студентам проявить свои профессиональные педагогические способности. Участие в этом органе самоуправления позволяет преодолеть терминологический барьер в общении, который заключается в умении опираться на жизненный опыт учащихся, учитывать их уровень понятий и представлений.

Интересен опыт создания органа студенческого самоуправления – Центра по защите прав студентов. Целью данного органа является разбор конфликтных ситуаций на общем собрании группы. Прежде чем организовать в группе этот орган, была проведена деловая игра «Деятельность Совета самоуправления группы», на которой разбирались конфликтная педагогическая ситуация из жизни студентов. Основными целями данной игры являются приобретение навыков проводить собрание группы и анализировать конфликтные педагогические ситуации. Для того чтобы избежать бездействия данного органа (конфликтные ситуации не могут возникать регулярно), студенты решили проигрывать типичные проективные ситуации, которые могут возникнуть во взаимоотношениях с преподавателями. В содержание работы Центра по защите прав студентов была добавлена обязанность подбора и разработки игровых ситуаций для общих собраний. Ситуации для разбора могут быть как типичные, часто повторяющиеся (опоздание и пропуск занятий, невыполнение домашнего задания и т. д.), так и нетипичные (совершение правонарушения, уход студента из вуза и т. д.). Принимая участие в разборе сложных педагогических ситуаций, студентам предлагалось использовать различные методы взаимодействия: метод прямой аналогии (использование имеющегося опыта по решению схожих проблем в других сферах человеческой деятельности), метод интроспекции (студент ставит себя на место учителя, учащегося или других участников конфликта), метод эмпатии (проявление сопереживания к участникам конфликта), метод парадоксов (действия по разрешению ситуации, противоречащие ожиданиям учащихся, шаблонам, логике профессионального поведения), метод «мозгового штурма» (коллективная генерализация идей).

В данном случае самоуправленческая деятельность помогает студентам ощутить профессиональную ответственность за педагогически правильное разрешение ситуации. Присутствие других студентов при конфликте делает их из свидетелей участниками, а конфликт приобретает воспитательный смысл. В частности, профессиональная позиция будущего учителя (т. е. студента в роли учителя) обязывает взять на себя инициативу в разрешении конфликтных ситуаций и суметь поставить на первое место интересы самого студента или учащегося. Непосредственное участие всех студентов в проигрывании конфликтных ситуаций впоследствии поможет будущим учителям предупредить их. Как известно, конфликт в педагогической деятельности легче предупредить, чем успешно разрешить.

Сами студенты, проводя мероприятия, выдвигая различные предложения, проявляя инициативу, демонстрируют собственную расположенность, постоянно интересуются своими делами, оказывают взаимопомощь. Выступая ответственными в организации и проведении различных мероприятий, будущие учителя проявляют требования к своим одноклассникам, которые впоследствии будут адресованы к учащимся. Если эти требования не будут носить уважительного характера, то остальные студенты не будут подчиняться, и у ответственного студента не получится довести дело до конца. Требования студентов можно назвать педагогически значимыми, когда они доведены до конца, подкрепляются четкой инструкцией, предъявляются в этичной форме, основательно аргументированы.

Проведенная опытно-экспериментальная работа показала, что формирование коммуникативной компетентности проходит эффективнее в группах с развитой системой студенче-

ского самоуправления. В связи с этим в системе учебно-воспитательной работы важно соблюдать определенные этапы. Основным этапом является уяснение студентами важности понятия коммуникативной компетентности будущего учителя и развитие потребности совершенствовать это профессионально-личностное качество. Такая гностическая деятельность одновременно является для студентов эффективным способом повышения мотивации участвовать в работе органов самоуправления. Будущие учителя оказывают помощь неуспевающим однокурсникам, вносят свои предложения по совершенствованию учебного процесса, помогают проводить конференции, олимпиады по предмету, совершенствуют навыки выступления перед аудиторией, учатся аргументировать свою позицию, слушать других, анализировать поступки и поведение однокурсников. Эти виды деятельности имеют непосредственное отношение к профессии учителя, что дает основание считать формируемые качества профессионально-личностными, а общение в рамках органов студенческого самоуправления – педагогически значимым. Регулярность работы органов студенческого самоуправления позволяет постоянно проявлять и закреплять вырабатываемые коммуникативные качества. Участие в деятельности органов студенческого самоуправления помогает будущим учителям устранить ряд психологических барьеров, которые могут возникать в процессе общения между преподавателем и органами студенческого самоуправления и, тем самым, избежать их в своей будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, основным средством формирования коммуникативной компетентности выступают деятельность и общение. В этой связи студенческое самоуправление рассматривается нами как коммуникативно-направленная деятельность будущих учителей, которая ориентирована на активизацию и расширение их собственной коммуникативной практики и заключается в разработке, принятии и осуществлении собственных решений по реализации разных учебно-воспитательных задач в условиях близких к практической работе в школе. Специфика деятельностного подхода к развитию коммуникативной компетентности будущих учителей связана с тем, что все виды коммуникативно-ориентированной деятельности, имеющие социально значимые цели, личностный смысл и значение, сопровождаясь педагогически значимым общением, выступают предпосылкой для проявления коммуникативной компетентности и закрепления соответствующих навыков и привычек поведения. Тем самым студенческое самоуправление способствует эффективному формированию коммуникативной компетентности будущего учителя через систему педагогически значимого общения.

Литература

1. Сухомлинский, В.А. Павлышская средняя школа / В.А. Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1969. – 397 с.
2. Мудрик, А.В. Общение как фактор воспитания школьников / А.В. Мудрик. – М. : Педагогика, 1984. – 112 с.
3. Рыданова, И.И. Основы педагогики общения / И.И. Рыданова. – Минск : «Беларуская навука», 1998. – 319 с.
4. Березовин, Н.А. Проблемы педагогического общения : пособие для педагогов / Н.А. Березовин. – Минск : «Адукацыя і выхаванне», 1997. – 248 с.
5. Карпович, Т.Н. Психологическая диагностика социального интеллекта личности / Т.Н. Карпович. – Мозырь : Содействие, 2007. – 163 с.

К проблеме подготовки студентов педагогических вузов и колледжей к профессиональной деятельности в сфере дополнительного образования детей

З.А. КАРГИНА

Практически каждый учитель участвует в организации дополнительного образования детей (вне-школьной работы, внеучебной деятельности) – ведет занятия кружка, секции или клуба, руководит проектной или исследовательской деятельностью учащихся. Но, как правило, именно учителя как основные организаторы дополнительного образования в условиях общеобразовательного учреждения оказываются не готовы к такой работе. В данной статье рассматриваются проблемы и подходы подготовки будущих учителей к работе с учащимися в условиях дополнительного образования.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, учитель, профессиональная деятельность, подготовка специалистов, педагогический вуз и колледж, государственный стандарт.

Almost every teacher is involved in the organization of additional education for children (out-of-school work, extracurricular activities), does classes of a circle, a section or a club, and supervises project or research activities of students. But, as a rule, it is the teachers (being main organizers of additional education in conditions of general education establishments) who are not ready for such work. This article looks through the problems and approaches to training future teachers to work with students in conditions of additional education.

Keywords: additional education of children, teacher, professional work, training of specialists, pedagogical university and college, state standard.

Дополнительное образование детей (данное понятие является аналогом понятий «внешкольная работа», «внеучебная деятельность») в настоящее время рассматривается как важная составляющая образования личности, в условиях которой удовлетворяются разнообразные познавательные потребности школьника, развиваются его потенциальные способности, происходит осознанное самоопределение учащегося в социокультурной сфере и выбор будущей профессиональной деятельности.

В силу различных объективных причин ситуация сложилась таким образом, что основными организаторами дополнительного образования в условиях общеобразовательных учреждений являются учителя. Но именно эта категория педагогических кадров оказывается наиболее слабо подготовленной к реализации тех педагогических функций, которые должна выполнять данная образовательная система. В результате занятия детских творческих объединений превращаются, зачастую, в «дополнительные уроки» или факультативы по учебным предметам, что дискредитирует базовые идеи дополнительного образования детей и блокирует реализацию его основных функций.

Проблема подготовки учителей к профессиональной деятельности в сфере дополнительного образования детей (внешкольной работы) возникла не сегодня и имеет некоторый исторический опыт.

Первоначально вопросы внешкольного образования включались в содержание летних учительских курсов. Затем была начата более системная подготовка для внешкольного образования, основными организаторами которого были, естественно, учителя. Одним из первых в этой работе стал Е.Н. Медынский: он читал курсы лекций по внешкольному образованию в Санкт-Петербургской педагогической академии (1912–1915 гг.), на Высших педагогических (Фребелевских) курсах (1915–1917 гг.), в Нижегородском институте народного образования (1918–1920 гг.), в Уральском университете (1920–1922 гг.) [13]. В период с 1915 по 1918 гг. курсы по внешкольному образованию проводились и в Московском городском народном университете им. А.Л. Шанявского [5], [10]. В 1918 г. В.А. Зеленко читает лекции по внешкольному образованию на инструкторских курсах в Петербурге [4].

В сентябре 1918 г. состоялось открытие Петроградских Инструкторских Курсов по внешкольному образованию, на открытии и лекциях которых выступал А.В. Луначарский. Впоследствии эти курсы были преобразованы в Петроградский Институт Внешкольного образования – первое высшее учебное заведение по подготовке кадров для внешкольного образования и политико-просветительной работы [13].

В 1929 г. была предпринята первая попытка системной подготовки будущих учителей к организации внешкольных форм работы с детьми в условиях общеобразовательных учреждений: в педтехникумах была организована учебная деятельность по краеведению и киноработе, которые рассматривались в тот период наиболее эффективными направлениями внешкольного воспитания [7], [9].

В начале 1960-х гг. начинает формироваться новая система подготовки кадров для внешкольной работы: на базе педагогических вузов создавались факультеты общественных профессий (ФОП), на которых велась подготовка более чем по двадцати специальностям. В 1989 г. ФОПы были реорганизованы в факультеты дополнительных педагогических профессий (ФДПП) [5], [8].

В то же время необходимо констатировать, что данный опыт не имеет положительного результата: ни одна из попыток организовать системную подготовку кадров для внешкольной работы не закончилась успешно – сложившейся государственной системы подготовки данной категории специалистов в высшем или среднем педагогическом образовании до сих пор не существует.

К сожалению, в настоящее время факультеты дополнительных педагогических (общественных) профессий – совсем не массовое явление. Перечень педагогических институтов и университетов, имеющих названные факультеты (или аналогичные формы работы), весьма ограничен (это лишь 11 учебных заведений). Только в семи средних специальных педагогических учебных заведениях страны ведется подготовка педагогов для системы дополнительного образования детей [1].

Попробуем предположить несколько причин, осложняющих формирование государственной системы подготовки специалистов для дополнительного образования детей:

- отсутствие в дополнительном образовании детей государственных стандартов и единых государственных образовательных программ делает невозможной универсальную подготовку всех студентов факультета дополнительного образования в условиях одного высшего или среднего образовательного учреждения;
- разнообразие направлений и профилей образовательной деятельности в сфере дополнительного образования детей требует аналогичной подготовки студентов, и, следовательно, значительного количества преподавателей и материально-технического обеспечения разного профиля в условиях одного высшего или среднего учебного заведения;
- неадекватной к реальным условиям деятельности может стать и подготовка педагогов дополнительного образования одного профиля, т. к. большое количество «одинаковых» специалистов в одном образовательном пространстве города или небольшого региона может оказаться невостребованным;
- обучение хорошего педагога дополнительного образования требует не только его психолого-педагогической подготовки, но и углубленного «предметного» образования в выбранном им профиле образовательной деятельности, что крайне сложно организовать в условиях педагогического вуза или колледжа.

Учет исторического опыта подготовки педагогов-внешкольников в условиях высшего или среднего педагогического образования и представленный краткий перечень причин, осложняющих его организацию, может стать основой для следующего предположения: в условиях педагогического среднего или высшего учебного заведения нужно вести обучение не собственно педагогов дополнительного образования, а, наоборот, *каждого студента* педагогического вуза или колледжа *подготовить* к организации дополнительного образования детей в условиях, как минимум, общеобразовательного учреждения.

В чем преимущества такой подготовки? Студенты педагогического вуза или колледжа получают базовое психолого-педагогическое образование, углубленную методическую под-

готовку в определенной области знаний, которые достаточно дополнить необходимыми знаниями и умениями организации дополнительного образования детей.

В то же время, возникает вопрос: кто будет определять содержание подготовки студентов педагогических специальностей по вопросам дополнительного образования детей?

Достаточно адекватной может рассматриваться ситуация в системе среднего педагогического образования, для которой разработаны и действуют Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности 0317 Педагогика дополнительного образования (базовый и повышенный уровень среднего профессионального образования) [2], [3], а в настоящее время разработан проект Федерального государственного стандарта среднего профессионального образования по специальности 050710 Педагогика дополнительного образования [12]. Названные документы четко определяют содержание подготовки студентов педагогических специальностей к организации дополнительного образования детей в системе среднего профессионального образования.

В системе высшего педагогического образования дело обстоит сложнее: разработанный проект Федерального государственного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» (Квалификация (степень) бакалавр) всего лишь включает дополнительное образование в список профилей подготовки студентов, но не определяет его содержание.

При отсутствии государственных требований к подготовке студентов по специальности «Педагогика дополнительного образования детей» в системе высшего педагогического образования ее содержание формируется достаточно субъективно, т. е. в зависимости от «личных» представлений ее организаторов о том, что должен знать и уметь педагог дополнительного образования.

Есть выход в данной ситуации? Да: необходимо положить в основу подготовки студентов педагогического вуза «общие представления» о современном состоянии дополнительного образования детей. А именно:

- методологические принципы и научно-теоретические основания дополнительного образования детей;
- аналогичные подходы к профессионально-педагогической деятельности педагога дополнительного образования детей;
- современные методологические и научно-теоретические подходы к подготовке учителя в системе высшего педагогического образования.

На основании вышеизложенных базовых подходов рассмотрим один из вариантов содержания подготовки студентов педагогических специальностей к организации дополнительного образования детей.

Принимая априори, что при отсутствии жестких государственных стандартов в дополнительном образовании главную роль играет личность и профессионализм педагога, на этапе подготовки будущего учителя к этой деятельности необходимо сформировать у него *реальную личную и профессиональную готовность* (а не потенциальное желание) к организации деятельности детского творческого объединения «своими силами», исходя из реальных педагогических возможностей и детских потребностей.

Ориентируясь на предложенную позицию, рассмотрим, что может включать подготовка учителя любого предмета к организации дополнительного образования детей.

Во-первых, формирование у студентов собственных представлений о дополнительном образовании детей как самостоятельной образовательной системе и ее образовательных функциях.

Во-вторых, помощь каждому студенту в осознании своей роли и возможностей в организации дополнительного образования детей в условиях «своей» школы, «своего» класса, «своего» предмета.

В-третьих, формирование ясных и четких научно-теоретических понятий в области современного дополнительного образования детей.

В-четвертых, методическая подготовка учителя в сфере дополнительного образования (практические умения и навыки разработки образовательной программы, планирования учебных занятий и «внеучебных» мероприятий детского творческого объединения, организации проектной деятельности и т. д.).

В-пятых, знакомство с опытом работы общеобразовательных учреждений разных типов по организации системы дополнительного образования учащихся.

Результатом подготовки студентов педагогического вуза или колледжа к организации дополнительного образования детей в комплексе с базовым педагогическим образованием должно стать его *профессионально-личностное самоопределение как педагога*, владеющего разнообразными педагогическими технологиями в базовом и дополнительном образовании. Что в дальнейшем будет способствовать как максимальной профессиональной и личностной самореализации самого учителя в процессе педагогической деятельности, так и достижению наилучших образовательных результатов в работе с учащимися.

Литература

1. Буйлова, Л.Н. Новые подходы к повышению квалификации педагога в системе дополнительного образования детей (по материалам Мурманского областного Центра развития творчества детей и юношества) / Л.Н. Буйлова, Н.В. Кленова. – М. : АПКИПРО, 2004. – 28 с.
2. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности 0317 Педагогика дополнительного образования (базовый уровень среднего профессионального образования). Утверждены 4 июня 1998 г. Министерством общего и профессионального образования РФ // Внешкольник (информационно-методический журнал). – 1998. – № 7–8. – С. 12–16. – № 9. – С. 2–6.
3. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности 0317 Педагогика дополнительного образования (повышенный уровень среднего профессионального образования). Утверждены 4 июня 1998 г. Министерством общего и профессионального образования РФ // Внешкольник (информационно-методический журнал). – 1999. – № 2. – С. 8–9. – № 3. – С. 4–7.
4. Зеленко, В.А. Практика внешкольного образования в России : лекции, читанные на инструкторских курсах по внешкольному образованию в сентябре-декабре 1918 г. / В.А. Зеленко. – П. : Изд-е Внешк. Отд. Нар. Комиссариата по Просвещению Петербургского округа, 1919. – 72 с.
5. Методические рекомендации для факультетов общественных профессий / Сост. З. Низаметдинов, А. Абдухаликов. – Ташкент : РМК, 1976. – 55 с.
6. Московский городской народный университет им. А.Л. Шанявского : 1916–1917 академический год. Год 9-й. – М. : Городская типография, 1916. – 63 с.
7. О киноработе в педтехникумах : Постановление СНК РСФСР № 3322/46 от 29/II 1928 г. // Ежедневник Наркомпроса РСФСР. – 1928. – № 10. – С. 12–13.
8. О перестройке работы факультета общественных профессий (ФОП) и организации подготовки студентов по дополнительной педагогической профессии в пединститутах РСФСР : Приказ Министерства народного образования РСФСР от 21.10.88 г. № 75 // Информационный сборник Мин-ва нар. обр. РСФСР. – 1989. – № 5. – С. 8–16.
9. О постановке краеведения на школьных отделениях педтехникумов : Инструктивно-методическое письмо Главпрофобр № 3322/171 от 2/III 1929 г. // Ежедневник Наркомпроса РСФСР. – 1929. – № 16–17. – Ст. 343.
10. Резолюции 1-го Всероссийского съезда по вопросам народного образования. – СПб. : Коммерческая скоропечатня, 1914. – 17 с.
11. Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» (Квалификация (степень) бакалавр) : Проект / разраб. ГОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://mon.gov.ru/pro/fgos/vpo/pr_fgos_2009_vs_44b.pdf.

12. Федеральный государственный стандарт среднего профессионального образования по специальности 050710 Педагогика дополнительного образования: проект / Разраб. ФГУ «Федеральный институт развития образования» Минобрнауки России [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://mon.gov.ru/pro/fgos/spo/pr_fgos_2009_ps_050710.pdf.

13. Ярошенко, Н.Н. Становление теории внешкольного образования: конец XIX века – первая треть XX века : хрестоматия / Н.Н. Ярошенко. – М. : [б.и.], 2000. – 207 с.

Государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального
образования «Московский городской
педагогический университет»

Поступило 05.04.11

Педагогическая поддержка профессионально-ценностного самоопределения учащейся молодежи в условиях модернизации общества

М.С. КОВАЛЕВИЧ

В статье раскрывается сущность психолого-педагогической поддержки профессионально-ценностного самоопределения учащейся молодежи и предложена деятельностно-развивающая модель ориентации учащихся на педагогическую профессию, которая заключается в переходе от традиционных информационно-просветительских и диагностико-консультативных методов к деятельностно-развивающим. Профессиональная ориентация рассматривается как элемент системы государственной кадровой политики.

Ключевые слова: профессионально-ценностное самоопределение, психолого-педагогическая поддержка, деятельностно-развивающие методы, личностная мотивация, профориентационная компетентность.

The article reveals the essence of psychological and educational support of professional and value self-determination of students and proposes activity orientation model of students' development into teaching profession, which is to move from traditional information, education and diagnostic and consultative methods to activity-developing. Professional orientation is considered as an element of public personal policy.

Keywords: professional and value self-determination, psychological and pedagogical support, activity-developing methods, personal motivation, vocational guidance competence.

Введение. Высшее образование стало достаточно конкурентной средой, стала меняться традиционная практика набора студентов, повысилась мобильность студентов, специалистов и профессорско-преподавательского состава, выросло давление со стороны негосударственного сектора высшего образования и т. д.

Документы европейских саммитов и коллегий Министерства образования РБ заключают, что образовательные системы должны приспособиться к новым реалиям XXI века и непрерывное образование должно стать главной политической программой гражданского общества, социального единства и занятости. Сформулированы *две главные цели* непрерывного образования: активная гражданская позиция и конкурентоспособность на рынке труда. Определены его *ключевые факторы*: личная мотивация к учению и наличие разнообразных образовательных ресурсов и структур. Сформулированы *ключевые принципы* непрерывного образования, в их числе: образовательные системы должны уметь гибко адаптироваться к современным условиям, учитывать динамику реального сектора экономики, перспективы развития современных технологий, производств и всей общественной жизни и ориентироваться на них в своем развитии.

Поэтому ценностно-смысловое содержание образования является важнейшим в личностном самоопределении. Характер ценностей определяет представления юношей и девушек о собственном профессиональном будущем. В связи с этим представление педагога о системе ценностей современных студентов является необходимым условием их педагогической поддержки в ситуации профессиональной самореализации. Кроме того, использование аксиологического подхода дает возможность актуализировать ценность образования как единственного способа самореализации человека в современном мире, нахождения себя, раскрытия своей сущности.

Профессионально-ценностное самоопределение мы рассматриваем как процесс, в котором личность осуществляет выбор на основе осознания и соотнесения своих потребностей, возможностей и способностей с общественными запросами, что определяется системой его ценностных ориентаций. Ценностные ориентации – основа самоопределения личности в процессе собственной жизни, важнейший компонент ее структуры. Профессионально-ценностное самоопределение личности как педагогический феномен предпола-

ет качественные изменения в ценностном отношении личности к собственной жизни и будущей профессии на основе формирования целостного представления о мире, в том числе и о важнейшей его составляющей – мире профессий и специальностей, и осмыслении своего места в нем.

В 1995 году Мировой Банк провел сравнительные исследования среди выпускников высших учебных заведений постсоветских стран (Россия, Беларусь, Украина) и развитых стран Запада (США, Франция, Канада, Израиль) по следующим критериям: *знания, понимание, умение применять знания на практике, навыки анализа, навыки синтеза, умение оценивать*. Каждый из критериев оценивался по 10-балльной шкале, и результаты были следующие. Студенты постсоветских стран показали очень высокие результаты (9–10 баллов) по критериям знания и понимания. И очень низкие показатели (1–2 балла) – по критериям применения знаний на практике, анализа, синтеза и оценки. Студенты развитых стран показали низкий уровень знаний при высокой степени развития навыков анализа, синтеза, умения принимать решения. Очевидно, что работодатель будет отдавать предпочтение второму типу. И еще один факт: Министерством образования США в 1999 году был проведен анализ, в результате которого оказалось, что более 75% школьников в XXI веке будут заниматься профессиями, которые еще не существуют.

Это обуславливает актуальность и специфику профориентационной деятельности в современном социокультурном контексте. Профориентация рассматривается как многоаспектная социально-экономическая, психолого-педагогическая, медицинская проблема [1]. Это компонент человеческой культуры, заключающийся в заботе общества о профессиональном становлении молодежи, помощи в выборе вида профессиональной деятельности с учетом потребностей личности и ситуации на рынке труда. С психологической т. зр. это: 1) принятие человеком решения о своем профессиональном выборе; 2) воздействие на психику человека с целью формирования его профессиональной направленности и профессионального самосознания [2].

Результаты исследования и их обсуждение. Как показывают результаты нашего многолетнего исследования, личностное и профессиональное самоопределение молодежи не стало приоритетной целью современной школы. Профессиональное самоопределение не обеспечено психолого-педагогическими средствами. В результате школьники оказываются слабо информированными в сложном мире профессий, и часто их выбор оказывается неадекватным и необоснованным. Большие трудности возникают в случае необходимости соотнесения личностных качеств и требований профессии. Возникает потребность и необходимость компенсаторной психолого-профессиоведческой поддержки старшеклассников, абитуриентов и слушателей подготовительного отделения ВУЗов [3].

О неудовлетворительном уровне профориентационной работы в школах свидетельствуют данные, полученные в результате собственного исследования «Абитуриент-2009». По данным нашего исследования, менее половины респондентов (45%) объясняют свой выбор университета интересом к приобретаемой специальности. Только каждый четвертый (23%) из опрошенных абитуриентов свой выбор учебного заведения связывает с возможностью повышения своего социального статуса и возможностью занять более престижное положение в обществе. Пришли в университет, чтобы получить диплом о высшем образовании (все равно каком) 14% абитуриентов [4].

Интерес представляют и планы нынешних абитуриентов в долгосрочной перспективе. Работать по специальности, полученной в университете, планируют немногим более половины нынешних абитуриентов (65%). 13% хотят получить новую специальность, еще не поступив на данную, каждый десятый мечтает уехать за границу для работы по специальности, и один из 20 планирует продолжить образование за границей. Поступить в аспирантуру хотело бы 12% брестского студенчества. Не имеют никаких планов на дальнюю перспективу и не решили, чем будут заниматься после окончания университета, 7% опрошенных абитуриентов, столько же согласны работать, где придется, лишь бы хорошо платили. Лишь четвертая часть абитуриентов верят в то, полученная ими в университете специальность будет востре-

бована на рынке труда, более половины сомневаются в этом (54%) и 16% затрудняются ответить на поставленный вопрос. Для таких абитуриентов выбор превращается в мало обоснованные гадания, при которых лишь ограниченные возможности и собственная интуиция оказываются ведущими факторами самоопределения молодежи [5].

Таким образом, как свидетельствуют результаты проведенного исследования, более чем у половины респондентов (55%) интерес к приобретаемой специальности не сформирован, а каждый седьмой намеревается прийти в университет, чтобы получить диплом о высшем образовании (все равно каком). Работать по специальности вовсе не собираются около половины нынешних абитуриентов, а каждый восьмой собирается получить новую специальность, еще не осуществив сегодняшние намерения. Есть среди абитуриентов и те, кто не имеют никаких планов на дальнюю перспективу и не решили, чем будут заниматься после окончания университета, а то и вовсе согласны работать, где придется, лишь бы хорошо платили. Не уверены многие молодые люди и в том, что полученная ими в университете специальность будет востребована на рынке труда. Это уже первое и, полагаю, главное несоответствие при оценке качества образования.

Межсистемная разбалансированность между профессиональным образованием и реальным сектором экономики приводит к нерациональному использованию трудовых ресурсов, созданию потенциала внешней и внутренней миграции и другим социальным последствиям. Кроме того, возникают излишние затраты на подготовку специалистов, которые не находят себе применения в производстве. Специфика социально-экономического и геополитического положения Беларуси такова, что в ее образовательном пространстве региональные аспекты образовательного процесса приобретают особый вес, так как развитие региональной экономики последних лет существенно увеличило степень свободы субъектов труда в принятии решений в самых различных сферах общественной жизни. Однако анализ статистических данных показывает, что, несмотря на все большую самостоятельность регионов, существует ряд причин, приводящих к тому, что именно на региональном уровне концентрируется наибольшее количество типичных проблем профессионального образования.

Структура и содержание профессионального образования должны быть направлены на подготовку специалистов, способных обеспечивать *модернизацию и оптимальное функционирование общества при ограниченных ресурсах в динамично изменяющейся социально-экономической среде*.

В целях координации совместной деятельности и обеспечения эффективного взаимодействия органов управления образованием и средних общеобразовательных школ, лицеев и гимназий области в создании условий для оптимального профессионального самоопределения учащейся молодежи в Брестском государственном университете создан Центр профессионального самоопределения молодежи Брестской области «Профориентир».

Цели определяют *задачи*, стоящие перед Центром:

- Диагностика готовности оптанта к профессиональному самоопределению, выявление интересов, склонностей, профессиональных предпочтений, особенностей профессиональной мотивации, типа личностной направленности, ценностных ориентаций и жизненных потребностей, характерологических особенностей, коммуникативных и организаторских способностей.
- Профессиональное просвещение, направленное на повышение уровня психологической и профессиоведческой компетентности учащейся молодежи.
- Профессиональное консультирование, направленное на развитие профессионального самосознания, адекватный выбор пути получения образования и сферы трудовой деятельности.

В зависимости от личностных проблем, возникающих у оптанта на этапе профессионального выбора, различают *информационно-экспертную, эмоционально-энергетизирующую, профессионально-деятельностную, личностно-развивающую поддержку* [6].

При этом под педагогической поддержкой будем понимать включение учащихся и студентов в процессы их собственного развития.

Информационно-экспертная поддержка соответствует потребностям старшеклассников в пополнении знаний в области психологии и профессиологии. Она дает возможность соотнести личностные особенности с требованиями профессии, расширить вероятностный ореол возможного применения способностей и склонностей.

Эмоционально-энергетизирующая поддержка старшеклассников соответствует потребностям в принятии их жизненных ценностей и эмоциональном одобрении желаний и жизненных целей. Содержанием профориентационной поддержки является диагностика мотивационной сферы, волевого компонента самосознания, уровня самооценки и притязаний. В случае несогласованности целей, мотивов и ценностей необходимо помочь оптанту выбрать рефлексивную позицию относительно собственной жизненной перспективы.

Профессионально-деятельностная поддержка старшеклассников помогает правильно осуществить выбор. Поддержка ориентирована на утверждение или опровержение выбора. Эффективным в этом случае будет практическая проба сил и обсуждение результатов в направлении перспективности приложить усилия в выбранных видах деятельности. Эффективными в целях профессионально-деятельностной поддержки являются экскурсии-практикумы, выполнение заданий по наблюдению за специалистами профессиональной сферы, выполнение простейших профессиональных обязанностей вместе со взрослыми.

Личностно-развивающая поддержка эффективна на этапе переосмысления жизненного опыта, жизненных перспектив, смены ценностных ориентаций. На этом этапе старшеклассникам может потребоваться и дополнительная психологическая и (или) профессиоведческая информация, эмоциональная поддержка, практическая проба сил, рефлексивное осмысление ситуации. Тут важными являются личностные качества педагога как пример преодоления жизненных трудностей.

Цель психолого-педагогической поддержки личности в профессиональном самоопределении состоит в постепенном формировании у нее внутренней готовности к осознанному и самостоятельному планированию, корректировке и реализации перспектив своего развития или, говоря иначе, готовности рассматривать себя развивающимся в рамках определенного времени, пространства и смысла.

Содержательно-процессуальная модель профессионального самоопределения личности включает:

1. Осознание ценности общественно полезного труда и необходимости профессиональной подготовки (ценностно-нравственная основа самоопределения).
2. Ориентировку в социально-экономической ситуации и прогнозирование престижности выбираемого труда.
3. Общую ориентировку в мире профессионального труда и выделение профессиональной цели-мечты.
4. Информирование о профессиях и специальностях, соответствующих профессиональных учебных заведениях и местах трудоустройства.
5. Определение ближних профессиональных целей как этапов и путей к дальней цели.
6. Представления о препятствиях, осложняющих достижение профессиональных целей, а также знание своих достоинств, способствующих реализации намеченных планов и перспектив.
7. Наличие системы резервных вариантов выбора на случай неудачи по основному варианту самоопределения.
8. Практическую реализацию личной профессиональной перспективы и постоянную корректировку намеченных планов по принципу обратной связи [7].

Профессиональное самоопределение кардинально влияет на дальнейшее течение жизни личности. И не только на ее профессиональную составляющую, но и на перспективы создания семьи, и на материальное состояние, и на психологическую гармонию, самооценку и взаимоотношения с самим собой, одним словом – на весь образ жизни человека. Профессиональное самоопределение – важнейший этап социализации личности.

С подходов, ориентированных на способности, педагогическая поддержка переходит на *формирование морально-волевой готовности* к профессиональной самореализации. Не-

редко успеха достигают не столько умные, сильные и красивые, сколько волевые люди. В основе воли – смысл, идея, великая жизненная цель. Движущей силой развития личности выступает ценностное самоопределение как процесс обретения ею смысла, целей и ресурсов собственной жизни в образовании. Поэтому более актуальна помощь не в выборе профессии, а в *поиске ресурсов* для выбора образа жизни, а также обучение способам использования этих ресурсов (внешних и внутренних).

Повышению эффективности профориентационной деятельности будет способствовать системность ее организации. Каждый факультет организует эту работу, учитывая специфику своей профессиональной направленности. Это могут быть системные выезды в школы в соответствии с заранее составленным планом профориентационной деятельности факультета, приглашение школьных педагогов на факультет, экскурсии учащихся в университет, встречи с профессорско-преподавательским составом факультета, организация дней факультета и кафедр с приглашением представителей школ и др. Может быть, есть необходимость и возможность в курсах повышения квалификации преподавателей, занимающихся профориентационной деятельностью на факультетах. Центр «Профориентир» готов оказать такую помощь.

Актуальность ориентации на педагогическую профессию. Основные тенденции развития педагогической профессии в современном социокультурном контексте – низкий уровень аттрактивности (привлекательности), делающей ее непрестижной для молодежи; рост востребованности профессии, обусловленный старением педагогических кадров и общим спадом поступления абитуриентов на специальности профессионально-педагогического образования, – определяют особую актуальность профориентации на педагогическую профессию.

Специфика ориентации на педагогическую профессию в силу ее слабой привлекательности и непрестижности видится в том, что здесь недостаточно использовать информационно-просветительские и диагностико-консультативные методы. Необходимо переходить к *деятельностно-развивающей модели профориентации* и рассматривать в аспекте личностно-деятельностного подхода. Это предусматривает:

- раннюю образовательную и профессиональную ориентацию школьников;
- сопровождение процесса ориентации квалифицированным профессионально-педагогическим консультированием;
- профессиональный отбор, определяющий способности человека к педагогическому труду.

Ориентация на педагогическую профессию продолжается и в ВУЗе. Автор концепции контекстного обучения в ВУЗе А.А. Вербицкий в качестве его основной функции выделяет моделирование на языке знаковых средств предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности обучающихся. Это позволяет воссоздать условия реальной профессиональной ситуации, когда учащийся имеет возможность осмысленно подойти к своему профессиональному самоопределению [8].

О сформированности профессионально-ценностного самоопределения можно судить по следующим признакам:

- наличие активной позиции, стремления к творчеству, самоактуализации и самовыражению;
- профессиональная и личностная направленность;
- особое отношение к предметным знаниям, социальным нормам и ценностям;
- высокий уровень нравственной и эстетической культуры;
- развитие самосознания, объективная самооценка.

Ряд исследователей (С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев) вводят понятие «*профориентационной компетентности*», которую определяют как способность к объективной оценке социально-экономической ситуации, планированию перспектив профессионального роста, социально-профессиональной адаптации и мобильности. Профориентационная компетенция проявляется в состояниях готовности школьника: 1) испытывать потребность в образовательной и профессиональной самоидентификации, в самовыражении в образовательном и профессиональном сообществе, в продуктивном освоении образовательной среды; 2) знакомиться с

предлагаемыми вариантами профильного обучения и конструировать собственные версии образовательного и профессионального самопродвижения; 3) ставить образовательную и профессиональную цели и стремиться к их достижению; 4) участвовать в создании личностно значимых образовательных продуктов, играющих роль профильных и профессиональных проб; 5) владеть разнообразными способами деятельности, помогающими выбору продолжения образования и профессионального становления в условиях изменяющегося общества и формирования рынка труда [1], [9].

Особое внимание уделяется формированию *профессиональной направленности*, которая является детерминантой профессионального выбора и определяется как совокупность мотивов, определяющих вектор поведения и характер деятельности человека. Основу профессиональной направленности составляют потребности, установки, ценностные ориентации и цели человека, перерастающие в мотивы его поведения [10].

Педагогическая направленность является разновидностью профессиональной направленности и отличается своим объектно-предметным содержанием. Объектом педагогической профессии является человек, а предметом – его развитие в процессе образования.

В качестве признаков педагогической направленности следует назвать:

- интерес к педагогической профессии;
- склонность заниматься ею;
- осознание своих способностей и характера как соответствующих педагогической профессии.

Заключение. Резюмируя вышесказанное, сделаем несколько выводов:

- Сущность психолого-педагогической поддержки абитуриентов и студентов состоит в том, чтобы объективные ценности общественно значимой профессиональной деятельности стали субъективно значимыми, устойчивыми ориентирами личности будущего профессионала, его ценностными ориентирами. Наличие ориентации на социально значимые профессиональные ценности характеризует личностную зрелость, самостоятельность, которая должна состояться в процессе образования. Решение проблемы «“учета возрастных особенностей” видится в проектировании в вузе психологического пространства взросления» (Б.Д. Эльконин).

- Выбор подходов к построению модели ориентации школьников на педагогическую профессию обусловлен современным социокультурным контекстом и особенностями профессии.

- Сущность деятельностно-развивающей модели ориентации школьников на педагогическую профессию заключается в переходе от традиционных информационно-просветительских и диагностико-консультативных методов к деятельностно-развивающим.

- Погружение школьника в виды деятельности, имеющие педагогическую направленность (научно-исследовательские сообщества, творческие мастерские работа с младшими школьниками и др.), обеспечивает формирование начальных педагогических навыков, профессионально-педагогической направленности и интереса к педагогической профессии.

Повышению эффективности профориентационной деятельности будет способствовать системность ее организации. Профессиональная ориентация должна стать элементом системы государственной кадровой политики. Необходимо начать подготовку профориентологов в системе высшего педагогического образования.

Литература

1. Чистякова, С.Н. Проблема самоопределения старшеклассников при выборе профиля обучения / С.Н. Чистякова // Педагогика. – 2005. – № 1. – С. 19–26.
2. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 1996. – 512 с.
3. Ковалевич, М.С. Професійне самовизначення старшокласника: теоретико-методологічний аспект : монографія / М.С. Ковалевич ; Брєсц. дзярж. ун-т імя А.С. Пушкіна. – Брєст : БрДУ, 2010. – 209 с.

4. Ковалевич, М.С. Смыслжизненные ценности и профессиональный выбор современных выпускников общеобразовательной школы / М.С. Ковалевич // Весн. Брэсцкага ўніверсітэта. – 2010. – № 1. – С. 107–119.
5. Ковалевич, М.С. Смыслжизненные ценности и профессиональный выбор белорусской молодежи / М.С. Ковалевич // Россия в процессе модернизации: социальные аспекты : материалы Всерос. науч.-практ. конф., 5–6 марта 2010 г. В 3 т. ; науч. ред.: А.А. Вартумян. – Армавир : РИЦ АГПУ, 2010. – Т. 1. – С. 128–137.
6. Черникова, Г.В. Социально-психологическое содействие самоопределению личности на этапе ранней юности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Г.В. Черникова. – Ростов-на-Дону, 1998. – 180 с.
7. Пряжников, Н.С. Теоретико-методологические основы активизации профессионального самоопределения : дис. ... д-ра пед. Наук : 13.00.01 / Н.С. Пряжников. – Екатеринбург, 1996. – 380 с.
8. Вербицкий, А.А. Психолого-педагогические особенности деловой игры как формы знаково-контекстного обучения // Хрестоматия по педагогической психологии / Сост. А.И. Красило, А.П. Новгородцева. – М. : Междунар. пед. акад., 1995. – С. 326–332.
9. Родичев, Н.Ф. Обоснование концепции педагогической поддержки профессионального самоопределения школьников / Н.Ф. Родичев // Новые ценности образования. Выпуск 1–2 / 25–26 «Образовательная деятельность», 2006. – С. 234–251.
10. Сендер, А.Н. Формирование профессиональной направленности студентов педвузов при изучении естественно-математических дисциплин : дис.... д-ра пед. Наук : 13.00.08 / А.Н. Сендер. – Минск, 1998. – 237 с.

УДК 36.033:026.4

Развитие экологической культуры старшеклассников в процессе игрового проектирования при изучении естественнонаучных дисциплин

Е.Е. КОШМАН

В статье рассматривается проблема развития в экспериментальной деятельности экологической культуры старшеклассников в процессе игрового проектирования при изучении естественнонаучных дисциплин.

Ключевые слова: экологическая культура, экологические потребности и мотивы, экологические знания, экологические ценности, экологическое мышление, экологически обоснованная деятельность, методы активного обучения, метод проектов, игровое проектирование.

This article deals with the problem of formation of the system of high school students' environmental knowledge in the process of game designing while studying natural sciences.

Keywords: ecological culture, ecological requirements and motives, ecological knowledge, ecological values, ecological thinking, ecologically based activities, active training methods, method of projects, game designing.

В связи с обострением экологических проблем на современном этапе развития общества актуализируется необходимость формирования экологической культуры подрастающего поколения. В Национальном плане действий по рациональному использованию природных ресурсов и охране окружающей среды Республики Беларусь одной из важных задач является повышение уровня экологической культуры населения. В Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на одно из главных мест выдвинуто новое социальное требование – формирование экологической культуры личности. Поэтому важнейшей стратегической задачей системы образования является формирование экологической культуры учащихся, ориентированной на непрерывное саморазвитие, прогресс общества и приоритет общечеловеческих ценностей, способной воспринимать и осуществлять идеи коэволюции и обеспечивать своей деятельностью устойчивое экологическое развитие человечества в будущем. В связи с этим проблемы экологического образования в последние десятилетия являются приоритетными в отечественной педагогической науке, особенно при разработке и использовании культурологического подхода (С.В. Багоцкий, С.Н. Глазачев, С.С. Кашлев, Н.К. Катович, В.А. Кобылянский, С.Н. Северин и др.).

Под экологической культурой старшеклассников мы понимаем часть общей культуры личности, интегративное базисное личностное качество, характеризующееся динамическим единством экологических потребностей и мотивов, знаний, ценностей, норм и способов мышления и деятельности, обеспечивающих экологически обоснованное взаимодействие учащихся с окружающим миром. На основании современных теоретико-методологических исследований и исходя из культурантропологии и сущности экологической деятельности, нами были выделены в экологической культуре старшеклассников следующие компоненты: потребностно-мотивационный, когнитивный, аксиологический, мыследеятельностный и деятельностно-поведенческий. Нормативная структура содержания этих компонентов позволит осуществить природосообразную человеческую деятельность. По мнению А.А. Вербицкого [1], А.И. Жука и Н.Н. Кошель [2], наиболее эффективным средством формирования экологической культуры учащихся являются методы активного обучения, которые отражают активность обучаемого (субъекта) в образовательном процессе, а также условия и способы деятельности его творческого развития и саморазвития субъектов деятельности.

Игровое проектирование в экологическом образовании является имитационным игровым видом занятий, где участники учебного процесса выполняют определенные роли (социокультурные, производственные и игровые) при решении учебных задач и проблем эко-

гического характера. Оно основано на существенных характеристиках проектной деятельности учащихся, «методе проектов» как перспективных средств реализации новой деятельностно-рефлексивной модели образования в области экологии, направленной на исследование окружающего мира через познание самого себя [3], [4]. В интеллектуальном и социокультурном отношении проектирование обозначается как абсолютно универсальный и самостоятельный тип деятельности, который должен быть освоен учащимися и может потенциально использоваться в школьной практике для решения задач учения/обучения, в частности формирования экологической культуры старшеклассников. Слово «проект» происходит от латинского *pro-jectus*, что буквально означает «брошенный вперед», «выступающий», «вытянутый», «бросающийся в глаза», от французского *projef*, то есть «реалистический замысел о желаемом будущем» [6, с. 541]. Игровое проектирование сочетает в себе признаки МАО, в частности игрового метода, а также характерные педагогические особенности метода проектов. В соответствии с этим, к отличительным признакам игрового проектирования относятся:

- целеполагание в игровом проектировании направлено на работу с будущим, на развитие проектируемого объекта и субъектов учебной деятельности;
- учитель занимает различные позиции в совместной деятельности с учащимися в зависимости от учебной ситуации, сценария (партнера, помощника, консультанта-координатора, теоретика, методолога, регулятора-организатора, управленца, психолога, независимого эксперта и т. д.);
- учащийся занимает позицию субъекта учебной деятельности;
- педагогическое взаимодействие основано на субъект-субъектных отношениях, что способствует повышению мотивации, активизации мышления, эмоциональности, заинтересованности, активности и ответственности учащихся в процессе обучения; проявлению творчества и самостоятельности в выработке решений; формированию способностей эффективно решать учебные задачи и проблемы; формированию мыслекоммуникационной культуры учащихся; интенсификации учебного процесса; рефлексивной самоорганизации субъектов учебной деятельности;
- образовательная среда характеризуется креативностью, продуктивностью, информационностью, насыщенностью современными знаниями, коллективной мыследеятельностью, кооперативностью, диалогичностью и полилогичностью, межпредметностью, интегративностью, полипредметностью, имитационностью, моделированием, условностью учебной и проектной ситуации, задачно-целевой формой учебной деятельности;
- результативность игрового проектирования связана с развитием учащихся и получением продукта в совместной учебной деятельности.

Исходя из данных теоретико-методологических оснований, нами были выделены основные этапы педагогической технологии, которые отражают стратегический план преобразовательной деятельности в учебно-воспитательном процессе. К ним относятся следующие: пропедевтико-диагностический, научно-познавательный, практико-деятельностный, интеграционно-синтезирующий и итогово-результативный. Следует отметить, что каждый этап характеризуется целью, технологическими характеристиками и промежуточным продуктом, что в целом позволяет получить конечный продукт и достигнуть поставленной цели. Разработанная педагогическая технология является реализуемой и воспроизводимой в образовательной практике на старшей школьной ступени при соблюдении ряда условий, обеспечивающих эффективное осуществление спроектированного целенаправленного педагогического процесса. В качестве таких необходимых и достаточных условий выступают следующие: кадровое, организационно-управленческое, научно-методологическое, учебно-методическое, психологическое и материально-техническое обеспечение. Важнейшим элементом ресурсного обеспечения данной технологии выступает учебно-методический комплекс, в который вошли программы и учебники по естественнонаучным дисциплинам на старшей ступени школьного образования (10–11 классы); экологизация естественнонаучных предметов; календарно-тематическое планирование содержания естественнонаучного и экологического образования; учебная программа факультета «Основы экологической культуры»; методические рекомендации для учителей естест-

веннонаучных дисциплин; учебно-практические пособия по методам активного обучения, игровому проектированию, факультативу в экологическом образовании учащихся; педагогические тесты для контроля за уровнем экологических знаний у учащихся; экологический словарь для старшеклассников.

Для определения эффективности разработанной технологии использовался метод педагогического эксперимента. По своим целям эксперимент был формирующим, по организации – естественным, так как он проходил в обычных условиях стимулирования, организации и управления учебно-познавательной деятельностью старшеклассников в общеобразовательной школе. Педагогический эксперимент проводился в 2007–2009 учебных годах с учащимися 10–11 классов средних школ. Для определения уровня развития экологической культуры старшеклассников на основе ее теоретической модели были выделены следующие критерии: сформированность экологических потребностей и мотивов; владение экологическими знаниями; сформированность эмоционально-ценностного отношения к природе; развитие экологического мышления и рефлексивной деятельности в области экологии; владение способами экологической деятельности и поведения. Следует отметить, что выделенные критерии экологической культуры, каждый в отдельности, выражают лишь одну из ее сторон. Только при условии рассмотрения их в единстве возможно условно считать, что они составляют основу экологической культуры учащихся. Данные критерии послужили основанием для разработки и определения системы диагностических средств измерения уровня сформированности экологической культуры старшеклассников. Учитывая степень сформированности каждого компонента, мы выделили три уровня экологической культуры: стихийно-эмпирический, репродуктивный и продуктивный.

Результаты констатирующего эксперимента (рисунок 1) позволяют сделать вывод, что статистических различий между КГ и ЭГ до педагогического эксперимента по уровню сформированности компонентов экологической культуры учащихся выявлено не было.

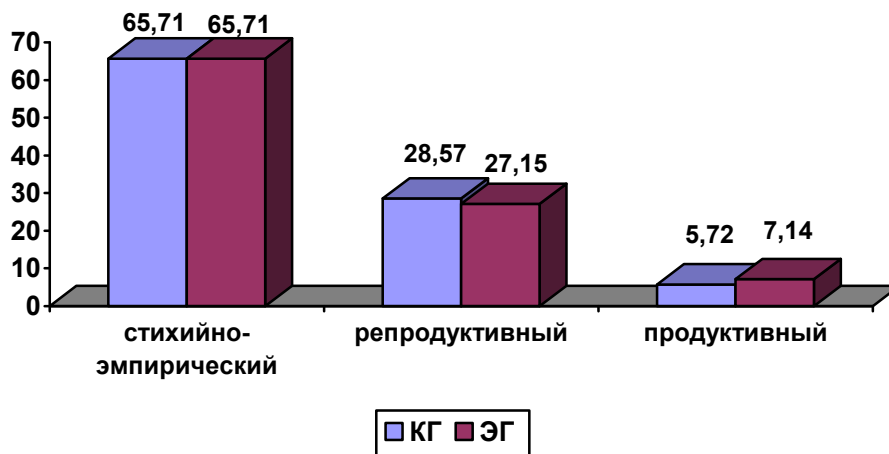


Рисунок 1 – Распределение старшеклассников КГ и ЭГ по уровню сформированности экологической культуры до педагогического эксперимента, %

В целом учащиеся КГ и ЭГ демонстрируют заинтересованность в формировании экологической культуры, владеют некоторыми абстрактными представлениями в области экологии, однако не знают и не умеют использовать (спроектировать и реализовать) их в конкретной экологически обоснованной деятельности в природе.

Рассмотрим результаты, полученные в ЭГ и КГ после педагогического эксперимента, которые представлены в таблице. Для определения статистической значимости различий между КГ и ЭГ по уровню сформированности экологической культуры учащихся по компонентам и в целом был использован непараметрический статистический U – критерий Уилкоксона (Манна–Уитни).

Таблица – Результаты сформированности компонентов экологической культуры старшеклассников в КГ и ЭГ после педагогического эксперимента (в %)

Компоненты ЭК	Уровни	КГ	ЭГ	Р
Потребностно-мотивационный	Стихийно-эмпирический	35,71	7,25	<0,05
	Репродуктивный	47,14	47,83	
	Продуктивный	17,14	44,93	
Когнитивный	Стихийно-эмпирический	31,43	2,9	<0,05
	Репродуктивный	47,14	36,23	
	Продуктивный	21,42	60,87	
Аксиологический	Стихийно-эмпирический	77,14	23,19	<0,05
	Репродуктивный	11,43	43,48	
	Продуктивный	11,43	33,33	
Мыследеятельностный	Стихийно-эмпирический	47,14	13,04	<0,05
	Репродуктивный	30,0	40,58	
	Продуктивный	22,86	46,38	
Деятельностно-поведенческий	Стихийно-эмпирический	41,43	5,79	<0,05
	Репродуктивный	42,86	42,03	
	Продуктивный	15,71	52,17	

Рассмотрим динамику сформированности экологических потребностей и мотивов у учащихся КГ и ЭГ за период педагогического эксперимента. Формирование мотивов подразумевает наличие осознаваемой или неосознаваемой причины, лежащей в основе направленности поведения, выбора конкретного поведения (действий и поступков) личности.

Как показывает анализ представленных в таблице данных, позитивные изменения в уровне сформированности экологических потребностей и мотивов наблюдаются как в КГ, так и в ЭГ. Следует отметить, что экспериментальный фактор оказал более эффективное влияние на формирование потребностно-мотивационной сферы учащихся (92,76%) по сравнению с традиционной моделью обучения в КГ (64,28%). На стихийно-эмпирическом уровне в КГ после педагогического эксперимента осталось 35,71% учащихся. Расчет коэффициента Манна–Уитни показал, что существуют статистические различия между КГ и ЭГ в уровне сформированности потребностно-мотивационного компонента экологической культуры старшеклассников в пользу ЭГ. Это позволяет сделать вывод о том, что экспериментальный фактор оказал более сильное влияние на формирование у учащихся ЭГ экологических потребностей и мотивов, по сравнению с учащимися КГ, при $p < 0,05$.

Рассматривая динамику процесса формирования экологических знаний у учащихся КГ и ЭГ в ходе педагогического эксперимента, необходимо отметить, что авторы, занимающиеся формированием экологической культуры учащихся старших классов, отмечают важность и значимость когнитивного компонента в развитии экологической культуры старшеклассников в педагогическом процессе [4] и др. Анализ представленных в таблице данных показывает позитивные изменения в уровне сформированности экологических знаний как в КГ, так и в ЭГ, однако экспериментальный фактор оказал более эффективное влияние на формирование когнитивной сферы учащихся (97,1%) по сравнению с традиционной моделью обучения в КГ (68,56%). Расчет коэффициента Манна–Уитни показал, что существуют статистические различия между КГ и ЭГ в уровне сформированности когнитивного компонента экологической культуры старшеклассников в пользу ЭГ ($p < 0,05$). Полученные данные опытно-экспериментальной работы убедительно демонстрируют высокую положительную динамику сформированности экологических знаний учащихся в экспериментальной группе, в которой целенаправленно и планомерно осуществлялось формирование системы экологических знаний у учащихся. Отсюда следует, что динамика сформированности экологической культуры личности по когнитивному критерию значительно более выражена в ЭГ, нежели в КГ (при $p < 0,05$). Это объясняется специальной организацией экологическо-

ориентированной познавательной деятельности среди учащихся экспериментальной группы в рамках изучения экологизированных естественнонаучных учебных дисциплин и факультатива «Основы экологической культуры».

По критерию «сформированность эмоционально-ценностного отношения к природе» в ходе опытно-экспериментальной работы у учащихся были получены следующие результаты. На основе теоретических исследований в области аксиосферы личности школьников было установлено, что экологические ценности являются важнейшим элементом внутренней структуры личности, закрепляющиеся жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний и отграничивающие значимое, существенное для данного человека от незначимого, несущественного.

В ходе эксперимента было выявлено, что позитивные изменения в уровне сформированности экологических ценностей наблюдаются в двух группах (КГ и ЭГ), но экспериментальный фактор оказал более эффективное влияние на формирование аксиологической сферы учащихся в ЭГ (76,81%) по сравнению с традиционной моделью обучения в КГ (22,86%). Расчет коэффициента Манна–Уитни показал, что существуют статистические различия между КГ и ЭГ в уровне сформированности аксиологического компонента экологической культуры старшеклассников в пользу ЭГ. Результаты формирующего эксперимента свидетельствуют о том, что у участников ЭГ, по сравнению с КГ, происходит осознание и признание экологических ценностей, более глубоко раскрывается их конкретное содержание. Это позволяет сделать вывод о том, что 1) экспериментальный фактор оказал более сильное влияние на формирование у учащихся ЭГ экологических ценностей по сравнению с учащимися КГ (при $p < 0,05$) и 2) разработанная педагогическая технология игрового проектирования является эффективным педагогическим средством формирования у учащихся аксиологической сферы в области экологии.

В ходе опытно-экспериментальной работы особое внимание уделялось формированию экологического мышления учащихся. На основании полученных данных, позитивные изменения в уровне сформированности экологического мышления наблюдаются и в КГ, и в ЭГ, однако более эффективное влияние на формирование экологического мышления учащихся ЭГ (86,96%) оказал экспериментальный фактор по сравнению с традиционной моделью обучения в КГ (52,86%). Следует отметить, что существуют статистические различия между КГ и ЭГ в уровне сформированности мыследеятельностного компонента экологической культуры старшеклассников в пользу ЭГ (при $p < 0,05$).

Кроме этого, результаты опытно-экспериментальной работы позволили наметить некоторые направления в совершенствовании процесса формирования экологического мышления учащихся, требующие дальнейшей научно-практической разработки. К ним относятся следующие направления: изучить механизмы и разработать методику формирования умений у учащихся устанавливать причинно-следственные связи, делать обобщения и выводы по естественнонаучным теориям и концепциям, что позволяет создать теоретический естественнонаучный фундамент для дальнейшей работы по проектированию и осуществлению экологически обоснованной деятельности; формирование интереса к экологии и системе экологических знаний заметно отставало от развития действенности экологического мышления в решении экологических задач и проблем; обнаружен недостаточно высокий уровень понятийно-терминологической системы учащихся в области экологии, особенно в реализации деятельностного подхода в экологической действительности.

Экологически обоснованная деятельность (ЭОД) и поведение человека в социоприродной среде являются основными критериями сформированности экологической культуры индивида. Эта деятельность является особым видом человеческой деятельности и характеризуется осознанностью и обоснованностью предпринимаемых действий, ориентируемых на экологические идеалы и мотивированных экологическими потребностями. Основу ЭОД составляют практические умения и навыки осуществления такого вида деятельности, знание и понимание целостности, системности и процессуальности окружающего мира [4].

В основу разработки различных экологических проектов была положена конкретная экологическая проблема, решение которой предполагало осуществление экологически обос-

нованной деятельности учащимися в игровом проектировании. Она дает большие возможности в формировании готовности учащихся к ЭОД, позволяет формировать не только умения и навыки практической экологически обоснованной деятельности, но и все ее составляющие: экологическое мировоззрение; экологическое мышление; ответственное отношение; экологическое сознание, основанное на гуманистических идеях, общечеловеческих ценностях и идеалах, гражданской и экологической ответственности; привить учащимся любовь к природе, развить у них способность и умение наблюдать природные явления и процессы, анализировать факторы взаимодействия общества и природы, формировать исследовательские навыки по экологии. Реальная практическая деятельность старшеклассников по решению различных экологических проблем, освоение культурных норм и правил отношения к природе выступает как завершающий этап формирования экологической культуры и как критерий их адекватности современной социоприродной ситуации.

Анализ представленных в таблице данных показывает позитивные изменения в уровне сформированности экологических умений и навыков как в КГ, так и в ЭГ. Следует отметить, что экспериментальный фактор оказал более эффективное влияние на формирование деятельностно-поведенческого компонента экологической культуры учащихся ЭГ (94,2%) по сравнению с традиционной моделью обучения в КГ (58,57%). Расчет коэффициента Манна–Уитни показал, что существуют статистические различия между КГ и ЭГ в уровне сформированности деятельностно-поведенческого компонента экологической культуры старшеклассников в пользу ЭГ, что позволяет сделать вывод о том, что экспериментальный фактор оказал более сильное влияние на формирование у учащихся ЭГ экологических умений и навыков, по сравнению с учащимися КГ, при $p < 0,05$.

Все сказанное позволяет сделать вывод о том, что анализ динамики сформированности всех компонентов экологической культуры старшеклассников в ходе формирующего этапа педагогического эксперимента свидетельствует об эффективности разработанной педагогической технологии. Для целостного представления о динамике сформированности уровня экологической культуры учащихся КГ и ЭГ рассмотрим результаты, полученные после формирующего этапа педагогического эксперимента, которые представлены на рисунке 2.

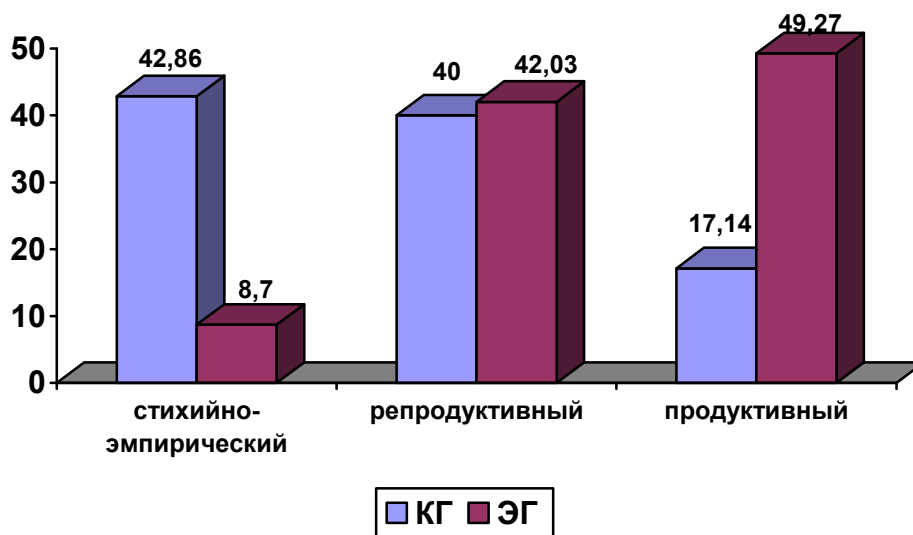


Рисунок 2 – Распределение представителей КГ и ЭГ после педагогического эксперимента в зависимости от уровня сформированности экологической культуры

Сравнительный анализ представленных результатов исследования на рисунке показывает, что после педагогического эксперимента в КГ на стихийно-эмпирическом уровне осталось 42,86% учащихся, в то время как в ЭГ их осталось всего лишь 8,7%. На репродуктивном и продуктивном уровнях в КГ находится 57,14% учащихся, в то время как в ЭГ – 91,3%. Расчет коэффициента Манна–Уитни показывает, что имеются существенные статистические

различия между КГ и ЭГ в уровне сформированности экологической культуры в пользу ЭГ (при $p < 0,05$). На основании данного положения можно сделать вывод об эффективности разработанной педагогической технологии, направленной на формирование экологической культуры старшеклассников в процессе игрового проектирования при изучении естественнонаучных дисциплин.

Исследование отношения старшеклассников к экспериментальной модели обучения показало, что учащиеся ЭГ положительно относятся к игровому проектированию, так как данный метод активного обучения позволяет им в совместной коллективной экологической мыследеятельности приобретать экологические знания, ценности, способы экологического мышления и экологически обоснованной деятельности, а также способствует развитию их творческих способностей при решении различных экологических задач и проблем в процессе игровой деятельности.

На основании всего вышеизложенного можно сделать следующие выводы: 1) в ходе исследования установлено, что экологическая культура старшеклассников – это интегративное базисное личностное качество, состоящее из потребностно-мотивационного, когнитивного, аксиологического, мыследеятельностного и деятельностно-поведенческого компонентов; 2) игровое проектирование является одним из методов активного обучения и имеет потенциальные возможности для формирования у старшеклассников основ экологической культуры; 3) педагогическая технология, направленная на формирование экологической культуры старшеклассников в процессе игрового проектирования, состоит из следующих этапов: пропедевтико-диагностический, теоретический, практико-деятельностный, интеграционно-синтезирующий и итогово-результативный; 4) математико-статистическая обработка результатов опытно-экспериментальной работы показала эффективность разработанной педагогической технологии, направленной на формирование компонентов экологической культуры старшеклассников, а также на повышение ее уровня в процессе игрового проектирования при изучении естественнонаучных дисциплин и факультатива «Основы экологической культуры»; 5) установлено, что учащиеся ЭГ положительно относятся к игровому проектированию и считают данный метод эффективным средством в школьном экологическом образовании.

Литература

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Жук, А.И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов : учеб.-метод. пособие / А.И. Жук, Н.Н. Кошель. – 2-е изд. – Минск : Аверсэв, 2004. – 336 с.
3. Ротмирова, Е.А. Дидактические особенности освоения учащимися проектной деятельности на уроках технологии : монография / Е.А. Ротмирова. – Минск : МГОИПК, 2007. – 257 с.
4. Бояркина, Ю.А. Формирование готовности учащихся старших классов к осуществлению экологически обоснованной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ю.А. Бояркина. – Москва, 2006. – 216 с.
5. Большой словарь иностранных слов / сост. А.Ю. Москвин. – М. : Центрполиграф ; Полус, 2002. – 816 с.

Безотметочное обучение по дисциплине «Физическая культура и здоровье»: экспериментальный проект

М.Г. КОШМАН

В статье рассматривается сущность, принципы и организационно-педагогические основы реализации методики безотметочного обучения в третьем классе по предмету «Физическая культура и здоровье». Раскрывается механизм использования данной методики в условиях проведения опытно-экспериментальной работы. Осуществляется рефлексивный анализ результатов исследования.

Ключевые слова: физическая культура, здоровье, физическое воспитание, безотметочное обучение, опытно-экспериментальная работа, физкультурные знания, двигательные умения и навыки, физические качества.

The article deals with the essence, principles and pedagogical bases of realization of training without rating method in the 3rd form in Physical Culture and Health. The mechanism of using this method in conditions of experimental work is considered in the article. The research results are reflexively analyzed.

Keywords: physical culture, health, physical education, training without rating, experimental work, physical culture knowledge, motor skills, physical qualities.

Основанием для осуществления экспериментального проекта «Апробация безотметочного обучения учащихся 3-х классов изобразительному искусству, музыке, физической культуре и здоровью, трудовому обучению» в образовательном пространстве начальной школы стал опыт реализации безотметочного обучения учащихся 1–2 классов общеобразовательных учреждений в Республике Беларусь, а также опыт внедрения технологий безотметочного обучения в других странах. Экспериментальный проект направлен на реализацию идей гуманистической педагогики и целенаправленное формирование у учащихся навыков самостоятельного оценивания процесса и результата учебно-двигательной деятельности [1], [2], [3]. Экспериментальной базой выступали следующие общеобразовательные учреждения нашей страны: СШ № 101, СШ № 165, СШ № 209 г. Минска; Самохваловичская СШ – Минская область; СШ № 2 г. Бельничи, Глусская районная гимназия, СШ № 1 г. Чаусы – Могилевская область; Сенненская ГОСШ № 1 им. З.И. Азгура, Пушкинская ГОСШ, Октябрьская ГОСШ – Витебская область.

Цель эксперимента заключалась в апробации технологии безотметочного обучения учащихся 3-х классов общеобразовательных учреждений по предмету «Физическая культура и здоровье» и разработке соответствующего методического обеспечения.

Задачи экспериментальной деятельности:

1. Скорректировать систему оценки учебных достижений младших школьников по предмету «Физическая культура и здоровье».
2. Адаптировать технологию безотметочного обучения в 1–2 классах к условиям обучения в 3-х классах общеобразовательных учреждений.
3. Разработать методические рекомендации по реализации технологии безотметочного обучения на уроках физической культуры и здоровья в 3-х классах общеобразовательных учреждений.
4. Апробировать методические рекомендации по реализации технологии безотметочного обучения на уроках физической культуры и здоровья в 3-х классах общеобразовательных учреждений.

В своей деятельности участники экспериментального проекта руководствовались нормами «Положения о безотметочном обучении», принятом в нашей стране. С учетом данного положения участники экспериментальной работы реализовывали следующие принципы:

– *критериальность* – в начале эксперимента необходимо изучить и определить критерии содержательного контроля и оценки учебных достижений учащихся на основе программных требований и рекомендаций по безотметочному обучению;

– *приоритет самооценки* – в процессе учебной работы создавать условия для формирования у учащихся умений самостоятельного оценивания процесса и результатов собственной деятельности, притом для воспитания адекватной самооценки, при возможности, применять сравнение двух самооценок (прогностической и ретроспективной). Самооценка ученика предшествует оценке учителя и при ее несовпадении необходимо проведение собеседования по выявлению объективности оценки учебных достижений, по разъяснению и коррекции подхода к самооценке;

– *гибкость и вариативность инструментария оценки* – в учебной деятельности возможны изменения оценочных шкал, позволяющих более гибко отслеживать процесс и результаты успеваемости и развития учащихся;

– *сочетание качественной и количественной составляющей оценки* – качественная составляющая позволяет учитывать и отслеживать процесс развития способностей и других индивидуальных качеств и умений личности: коммуникативность, отношение к предмету, индивидуальный стиль мышления, уровень прилагаемых усилий, умение работать в группе и др. Количественная составляющая позволяет сравнивать достижения ученика за определенные периоды, сопоставлять полученные результаты с нормативными критериями;

– *естественность процесса контроля и оценки* – контроль и оценка должны проводиться в естественных для учащихся условиях, снижающих стресс и напряжение.

Контроль и оценка уровня учебных достижений учащихся 3-х классов по предмету «Физическая культура и здоровье» в рамках безотметочного обучения осуществлялись на содержательно-оценочной основе без выставления отметки. Отсутствие отметок – это не полный отказ от системы контроля и оценки со стороны учителя физической культуры. Напротив, отметка заменялась развернутой системой оценочных взаимоотношений, сотрудничеством учащегося и учителя в контрольно-оценочной деятельности. Особое значение приобретает обоснование учителем оценки знаний, умений и навыков учащихся и процесс осмысливания своих достижений самими учениками. Смысл оценочных суждений состоит в раскрытии позитивных и негативных сторон ответа, действия, указании на недостатки и выяснении путей их устранения. В данном аспекте требуется индивидуальный подход: поддержка посредством оценочных суждений даже малейшего успеха отдельных учащихся. Это позволило устранить психологический дискомфорт у школьников, связанный с получением неудовлетворительной отметки, способствовало формированию адекватной самооценки у учащихся 3-х классов, развивало элементы самостоятельной контрольно-оценочной деятельности.

В рамках проекта на уроках используются внешняя и внутренняя оценки. Внешняя оценка осуществляется учителем и одноклассниками, внутренняя оценка – самим учащимся. При этом дается развернутая содержательная оценка работе каждого ученика. Практика показывает, что это вырабатывает у учащихся установку на видение своих индивидуальных возможностей и способностей, стремление к достижению индивидуального максимального результата деятельности. Оценка как необходимый компонент самостоятельной учебной деятельности формируется у ребенка постепенно, в процессе усвоения образцов учебных действий и последовательного перехода действия оценивания от учителя к учащимся. Формирование у младших школьников оценки, умения анализировать содержание собственных действий и их основания с точки зрения их соответствия требуемому результату (наряду с контролем) является важным условием развития рефлексии. Установлено, что в начале года у детей возникали трудности при самооценке. Чаще всего она была необъективной, потому что ребята анализировали свои работы только с положительной стороны, не называя недостатков. Иногда взаимооценка была необъективной, так как дети при оценивании работ своих одноклассников лучшей называют физкультурную деятельность тех детей, с которыми они дружат, а не ту деятельность, которая выполнена действительно хорошо. Данные трудности возникают на уроках физической культуры и здоровья, проводимых в условиях эксперимента.

Приоритетная ориентировка на физкультурную учебно-двигательную деятельность также диктует особые требования к оцениванию учебных достижений учащихся [4]. Оценивание носило стимулирующий характер, способствовало поддержанию интереса к изучению предмета, а также оказывало влияние на развитие творческих двигательных способно-

стей учащихся. Кроме того, учителем физической культуры оценивался не только конечный результат учебно-двигательной деятельности (физкультурные знания, двигательные умения и навыки, физические качества), но и результат познавательной деятельности учащихся на уроке (процессуально-ситуативный аспект).

Содержание образования по предмету «Физическая культура и здоровье» в четвертом классе включает три компонента: формирование физкультурных знаний и инструктивно-методических умений и навыков, формирование двигательных умений и навыков и развитие физических качеств [4]. Оцениванию подвергаются все три компонента, однако уровень учебных достижений по второму направлению играет решающую роль (усвоение двигательных умений и навыков). Контроль по учебному предмету «Физическая культура и здоровье» осуществлялся в начале учебного года (предварительный контроль); на каждом уроке (текущий поурочный), по изучению отдельной темы, раздела (текущий тематический); по окончании четверти, полугодия (промежуточный).

В связи с тем, что планирование является примерным, учитель может менять последовательность уроков и корректировать время на изучение отдельных тем, однако критерии для оценки учебных достижений учащихся остаются неизменными [4]. Контрольно-оценочная деятельность носила четко выраженный тематический характер. В соответствии с программой определялся объем знаний и характер двигательных учебных умений и навыков, которые формируются в процессе изучения каждой темы. Фиксация учебных достижений осуществлялась в форме специально разработанных таблиц, в которые были внесены критерии для держательного контроля и оценки. Учителя вели систематический учет усвоения школьниками знаний, умений и навыков и фиксировали учебные достижения в разработанных таблицах. Учащиеся также имели возможность оценивать себя самостоятельно. В конце четверти проверялась объективность оценки, при наличии расхождений в оценке проводилась беседа с целью выявления объективности оценки учебных достижений. Процесс обучения осуществлялся в соответствии со специфическими закономерностями каждого компонента учебного материала. Следует уточнить, что таблицы для фиксации учебных достижений имелись у учителя и в адаптированной форме у каждого учащегося. Реализовывалась обязательная установка на успех. Учитель фиксировал успеваемость каждого учащегося класса. Учащийся имел возможность оценить себя самостоятельно. В конце изучения тематического блока учитель собирал таблицы учащихся для сверки объективности оценки. При наличии расхождений в оценке учителя и учащегося проводилась согласовательная работа с целью осуществления движения по выявлению объективности оценки учебных достижений. При этом использование оценочного суждения в процессе обучения осуществлялось в виде фраз и слов: «Молодец!», «Правильно!», «Хорошо!», «Умница!», «Замечательно!», «Верно!» и др.

По результатам экспериментальной работы можно сказать, что данный эксперимент был положительно встречен учащимися и их родителями. Учащиеся с интересом выполняли предложенные им задания, неформально отнеслись к заполнению таблиц. Выполнение этих заданий четко выявило «сильных» и «слабых» учеников, позволило оценить не только уровень их физической подготовки, но и уровень развития интеллекта каждого ученика. Апробация системы безотметочного обучения дала возможность приучить отслеживать успехи учащихся и фиксировать свои реальные достижения, сравнивая с предыдущими. К концу учебного года учащиеся стали более адекватно оценивать свои и чужие действия на уроках. Анализ стал более полным и точным. Дети правильно называли как недостатки, так и достоинства выполненных работ при самоанализе и при взаимоанализе. Их суждения стали носить позитивный характер и теперь направлены на улучшение своих знаний, двигательных умений и навыков. Экспериментальная работа показала положительную динамику в формировании у учащихся самостоятельности при выборе способов достижения поставленной цели, развитии рефлексии учащихся при самооценке и взаимооценке процесса и результата учебной, учебно-двигательной деятельности, способствовала постепенному переходу действия оценивания от учителя к учащемуся. При наличии расхождений в оценке учителя и учащегося проводились беседы с целью выявления объективности оценки учебных достижений. К концу года расхождений в оценке учителя и учеников практически не наблюдалось.

Работа по апробации безотметочного обучения в классе способствует развитию речи и мышления учащихся. Они четко и последовательно излагают свои мысли при анализе работы на уроках. Во время урока дети редко обращаются за помощью к учителю, стараются выполнить задание самостоятельно, чтобы в дальнейшем анализировать свои действия, а не действия учителя. В своей деятельности большинство учащихся проявляют творчество, адекватно используют физические упражнения, соблюдают принцип последовательности и постепенности. Анализ состояния здоровья учащихся по результатам медицинского осмотра показал, что состояние физического здоровья учащихся на протяжении двух лет стабильное. Уроки физической культуры проводятся в тесной связи с различными факультативами по физической культуре и спорту («Здоровый образ жизни»; «Физкультура, спорт и сердце»; «Сила, ловкость, быстрота и выносливость»; «Подвижные игры» и др.). На факультативах ребята получают теоретические знания, которые используют на занятиях физической культурой практически.

Рефлексия полученных результатов исследования показывает, что учащиеся, участвовавшие в эксперименте, достаточно хорошо освоили школьную программу четвертого класса по предмету «Физическая культура и здоровье» на репродуктивном уровне, к концу экспериментальной работы наблюдалась тенденция к увеличению количества учащихся, освоивших данный материал на продуктивном уровне. Данные диагностики проведенного итогового контроля по апробации безотметочного обучения учащихся 3-х классов показывают полное выполнение программы по предмету. Уровень физкультурных знаний, двигательных умений и навыков, физических качеств учащихся в конце учебного года находится на требуемом программном уровне. В течение года на уроках физкультуры шло целенаправленное формирование у учащихся навыков самостоятельного оценивания процесса и результата учебно-двигательной деятельности. Что же касается критериев, определяющих степень самостоятельности, адекватности, рефлексии, то анализ показывает, что дети адекватно оценивают свою индивидуальность, способны рефлексировать свою деятельность и результат, однако пока не все еще могут делать конкретные шаги по улучшению своих результатов. При этом надо отметить, что и учащиеся, получающие отметки, не всегда, а точнее достаточно редко, могут соотнести свою отметку, прокомментированную учителем, с самостоятельно осознанной, наметить план и его реализовать. Чаще учащиеся подменяют истинный мотив познания мотивом получения высокой отметки, и результат урока сводится к получению балла, а не усвоению физкультурных ценностей. Учителя физической культуры отмечают, что отсутствие отметки практически не снижает интерес учащихся к учению. В процессе учебно-познавательной деятельности активно формировались умения самооценки и самоконтроля, умения определять границы своего знания-незнания, своих потенциальных возможностей.

Разрушения экспериментального образовательного процесса по данному предмету и/или его частичное ухудшение по сравнению с классической методикой оценки учебных достижений учащихся выявлено не было. Степень усвоенности учащимися 3-х классов экспериментальных школ компонентов общего физкультурного образования наблюдалась на репродуктивном и продуктивном (творческом) уровнях. Среди компонентов общего физкультурного образования физкультурные знания учащиеся усваивали наиболее творчески. На наш взгляд, это связано с развитием и высоким уровнем сформированности потребностно-мотивационной сферы учащихся в области физкультурных ценностей. Несколько хуже в творческом плане были сформированы инструктивно-методические умения у учащихся 3-х классов по предмету «Физическая культура и здоровье». Двигательные умения и навыки (легкая атлетика, гимнастика, народные и подвижные игры, плавание) учащиеся осваивали как базовый компонент общего физкультурного образования. При их формировании учащиеся проявляли творческий подход. Наименьший уровень креативности и продуктивности учащиеся проявили в процессе развития двигательных качеств (силовые способности, скоростные способности, координационные способности, гибкость и выносливость). По нашему мнению, такое состояние и отношение к данному компоненту общего физкультурного образования обусловлено, прежде всего, состоянием психофизического здоровья учащихся.

В течение года на уроках физкультуры шло целенаправленное формирование у учащихся навыков самостоятельного оценивания процесса и результата учебно-двигательной деятельности. Это способствовало устранению дискомфорта и позволяло развивать творческие способности, самостоятельность, поддерживать интерес к предмету у учащихся. Прослеживается повышение учебной мотивации, учебной самостоятельности и самооценки. По мнению учителей, на уроках ребята активны, работают с большим удовольствием, уверены в своих силах.

Диагностика социометрических показателей, уровня тревожности дает возможность говорить о том, что у учащихся отсутствовал психологический дискомфорт, снизилось напряжение и стресс, связанный с получением неудовлетворительной отметки. Прослеживается положительная динамика в развитии каждого ребенка; более чем на 33,5% увеличилось число учащихся, имеющих адекватную самооценку; на данном этапе около 85% учащихся могут на основе предложенных критериев и показателей объективно оценить результаты своей деятельности. Такое оценивание носит стимулирующий характер, поддерживает интерес учащихся к изучению предметов, способствует развитию творческих способностей. Особое значение приобретает обоснование учителем оценки знаний, умений и навыков учащихся и процесс осмысливания своих достижений самими учениками. Смысл оценочных суждений состоит в раскрытии позитивных и негативных сторон ответа, действия, указания на недостатки и выяснении путей их устранения. В данном аспекте требуется индивидуальный подход: поддержка посредством оценочных суждений даже малейшего успеха отдельных учащихся.

При обучении оценивался не только результат, но и процесс освоения учебного материала по предмету «Физическая культура и здоровье», что позволило определить степень выполнения учащимися задач, поставленных на основании сопоставления реальных результатов с прогнозируемыми, и дало возможность соотнести уровень приобретенных знаний, умений и навыков с заданными требованиями образовательных стандартов и учебных программ. При этом педагоги отмечают, что отсутствие отметки практически не снижает интерес учащихся 3-х классов к учению. В процессе учебно-двигательной деятельности активно формировались умения самооценки и самоконтроля, умения определять границы своего знания-незнания, своих потенциальных возможностей. Также у родителей учащихся стало формироваться понимание того, что безотметочное обучение дает положительный результат, потому что не является стрессовым фактором для здоровья учеников. Они одобряют проведение данного эксперимента, что свидетельствует о развитии адекватной оценки учебной деятельности их детей.

Происходило развитие учебной самостоятельности школьников в осуществлении контрольно-оценочной деятельности в соответствии с критериями и показателями эффективности экспериментальной работы. На данном этапе экспериментальной деятельности происходила динамика развития каждого ученика, т. е. сформированность учебно-познавательного интереса, общих учебных умений и навыков, способность к согласованным действиям с учетом позиции другого человека, самостоятельность суждений, способности оценить процесс выполнения учебного задания и сделать самооценку результатов своей работы, не прибегая к помощи учителя, проявлять креативность в процессе работы с учетом специфики предметов. По мнению педагогов, количество обращений учащихся к учителю за помощью к концу полугодия снизилось, в их работах появилась индивидуальность, полнота и адекватность использованных выразительных средств. Практически все уроки физической культуры любимы учениками, все работают на уроках с удовольствием. Сочетание качественной и количественной составляющих оценки дает наиболее полную и общую картину динамики развития каждого ученика с учетом его индивидуальных особенностей.

Таким образом, экспериментальный проект по апробации безотметочного обучения по физической культуре и здоровью показал, что развитие рефлексии и самостоятельности учащихся, а также переход действия оценивания от учителя к учащемуся происходит в наиболее благоприятных для учащихся условиях. Анкетирование среди учеников «Предмет – чувства» и «Мотивация в учении» подтвердило, что на уроках физической культуры и здо-

ровья учащиеся испытывают такие чувства, как радость (70%), интерес (80%), любовь (60%), счастье (50%), удивление (20%), а среди мотивов учения наиболее выражены внутренние стимулы (желание хорошо разобраться в материале (80%), интересно учиться (100%), общаться (100%), развивать мышление (60%), приятно ощущать свой интеллектуальный рост (100%) и др.)

Положительное эмоциональное отношение к урокам физической культуры и здоровья, заинтересованность, познавательная активность учащихся, самостоятельная творческая деятельность во внеклассной и внешкольной работе, посещение спортивных мероприятий, секций и др. говорят о формировании полноценной учебной деятельности и развитии умений учащихся анализировать содержание собственных действий с точки зрения их соответствия требуемому результату. Установлено, что учащиеся третьего класса становятся все более свободны в творчестве, самовыражении, не боятся себя проявить, приобретают стойкий интерес к творческой деятельности, при этом качество знаний и умений соответствует возможностям учащихся и никоим образом не зависит от отметки, приоритетным становится качественный анализ процесса и результата работы.

Исходя из полученных данных можно сделать вывод, что при безотметочном обучении у учащихся повышается уровень самооценки, т. к. отметка часто имеет травмирующий характер. Полностью сосредоточенная в руках учителя, отметочная система нередко оказывается орудием манипуляции и психологического давления, которое направлено, с одной стороны, непосредственно на ребенка, с другой стороны, на родителей. Все это приводит, как известно, к снижению интереса к обучению, росту психологического дискомфорта учащегося в обучении, его тревожности, и, возможно, даже к ухудшению его физического здоровья.

Наблюдение за учащимися во время посещения уроков показало, что большое эмоциональное благополучие ощущают все дети в условиях безотметочного обучения, вне зависимости от того, как учителя оценивают их умственные способности. Это происходит потому, что здесь ведется постоянная работа по формированию оценочных взаимоотношений с учителем. Расхождений с оценкой учителя гораздо меньше у детей из безотметочной системы оценивания, где дети более адекватно подошли к себе, оценили себя более правдиво. Самооценка своих умственных способностей существенно влияет на эмоциональное благополучие человека в ситуации обучения. При безотметочном оценивании эмоциональное благополучие детей выше вне зависимости от того, как они оценивают свои умственные способности.

Положительное эмоциональное отношение к урокам физической культуры и здоровья, заинтересованность, познавательная активность учащихся, самостоятельная творческая деятельность во внеклассной и внешкольной работе, посещение спортивных мероприятий, секций и др. говорят о формировании полноценной учебной деятельности и развитии умений учащихся анализировать содержание собственных действий с точки зрения их соответствия требуемому результату. Анализ организации работы по безотметочному обучению учащихся позволил выявить высокие результаты в активизации учащихся, их возросшее стремление реализовать свои творческие и другие возможности. Все это в совокупности способствует более эффективному развитию способностей и возможностей школьников. По результатам проведенного анкетирования среди учителей в конце 2009–2010 учебного года по отношению к безотметочному обучению, мнение педагогов в целом положительное. Однако в течение учебного года учителя отмечают, что некоторые ученики третьих классов выражают желание получать отметки. В то же время на апрель месяц по результатам анкетирования у 84% учащихся не снижается уровень интереса к обучению без выставления отметок.

При проведении экспериментальной работы с детьми важную роль играет отношение родителей к данной работе. В экспериментальных школах проводилось анкетирование родителей с целью выявления их отношения к образовательному процессу. В начале экспериментальной работы у родителей наблюдалось двоякое отношение к данной модели обучения. С одной стороны, они отмечали, что дети реже расстраиваются из-за плохих отметок, а с другой, хотели бы видеть уровень успеваемости их детей в виде отметок, а не просто на словах,

чтобы объективно оценивать их физические качества и способности. В конце 2009–2010 учебного года большинство родителей положительно настроены по отношению к работе учреждения образования в рамках эксперимента, а также отмечается положительная динамика популяризации эксперимента. На вопрос анкеты «Поддерживаете ли Вы безотметочное обучение в третьем классе?» 95,3% родителей классов, участвующих в эксперименте, ответили «Да», остальные имеют неоднозначную позицию. Также у родителей учащихся стало формироваться понимание того, что безотметочное обучение дает положительный результат, потому что является не стрессовым фактором для здоровья учеников. Они одобряют проведение эксперимента на следующий учебный год, что свидетельствует о развитии адекватной оценки учебной деятельности их детей.

Критериальный анализ полученных материалов позволяет сделать вывод о том, что методика безотметочного обучения в образовательном процессе по предмету «Физическая культура и здоровье» показала свою эффективность, педагогическую целесообразность и практичность. В соответствии с полученными результатами в нашей стране методика безотметочного обучения в 2011–2012 учебном году реализована в массовой образовательной практике при преподавании в третьем классе предмета «Физическая культура и здоровье».

Литература

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания психологии / Б.Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
2. Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Минск : Университетское, 1990. – 560 с.
3. Давыдов, В.В. Деятельностная теория мышления / В.В. Давыдов. – М. : Научный мир, 2005. – 240 с.
4. Овчаров, В.С. Примерное поурочное календарно-тематическое планирование содержания уроков физической культуры и здоровья в I–IV классах / В.С. Овчаров. – Минск : НИО, 2009. – 70 с.

Родительские установки кандидатов в приемные родители

Е.А. ЛУПЕКИНА

Статья посвящена проблеме психологической подготовки кандидатов в приемные родители. Анализируется место и значение педагогических социальных установок родителей по отношению к детям в процессе подготовки кандидатов в приемные родители. Представлены и обобщены данные по изучению родительских установок кандидатов в приемные родители по г. Гомелю за последние 3 года. На основании диагностических данных прогнозируется возможность эффективного исполнения роли приемного родителя.

Ключевые слова: родительские установки, родительское отношение, эмоциональное отношение родителей к ребенку, психологическая подготовка кандидатов в приемные родители.

The article is devoted to the problem of psychological training of candidates for adoptive parents. There is analyzed the place and role of pedagogical social parental sets to children in the process of training candidates for adoptive parents. The article provides and analyzes the data of studying the parental sets of the candidates for adoptive parents in Gomel for the last 3 years. Diagnostic results make it possible to plan effective fulfillment of adoptive parent role.

Keywords: parental sets, parent attitude, parents' emotional attitude to child, psychological training of candidates for adoptive parents.

Одной из острейших социально-экономических и психолого-педагогических проблем в нашей стране считается проблема социального сиротства – явления, при котором дети остаются без родительской опеки при живых родителях. В Республике Беларусь насчитывается около 35 тысяч детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Ежегодно вновь выявляется около 5 тысяч детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Свыше 80% из них являются социальными сиротами. В современном белорусском обществе приоритетным направлением решения проблемы социального сиротства является создание института замещающей профессиональной семьи. Так, на протяжении 2006–2010 гг. приоритетными направлениями подпрограммы «Дети-сироты» в рамках Президентской программы «Дети Беларуси» были профилактика социального сиротства и расширение семейных форм жизнеустройства детей-сирот: усыновление, опека, приемная семья, детский дом семейного типа. В 2011–2015 гг. в рамках подпрограммы «Дети-сироты» планируется продолжить оптимизацию сети интернатных учреждений, расширить формы семейного устройства детей.

Сравнительно новой для нашей страны моделью семейного устройства детей-сирот, где труд родителей оплачивается государством, является приемная семья. Положение о приемной семье утверждено постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 28 октября 1999 года. По данным Главного информационно-аналитического центра Министерства образования Республики Беларусь по состоянию на 1 января 2010 года в Республике Беларусь на воспитании в семьях граждан находилось 24501 детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Из них 6630 человек – в приемных семьях, 851 человек – в детских домах семейного типа. Для сравнения, в 2009 году граждане Республики Беларусь усыновили 582 ребенка. Таким образом, институт приемной семьи развивается у нас в стране более интенсивно, чем формы непрофессиональной замещающей заботы (усыновление).

Приемная семья является альтернативной формой семейного устройства прежде всего для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в возрасте 7–13 лет, поскольку для установления опеки или усыновления предпочтение отдается детям более младшего возраста. Создание приемной семьи означает принятие на себя родительской роли по отношению к чужому ребенку, а это, как правило, дети, имеющие негативный опыт проживания в неблагополучной семье и/или интернатном учреждении. Специалисты отмечают, что в своем большинстве эти дети отстают в психическом развитии. Их нервная система характеризуется

слабостью, малой подвижностью нервных процессов, легкостью возникновения возбуждения. Следствием этого является быстрая утомляемость и переутомляемость, трудность адаптации к новым условиям, неадекватность поведения. Многие дети отягощены психологическими травмами, а зачастую и нервными нарушениями [1], [2]. Не вызывает сомнения, что такие дети требуют лично зрелых родителей, способных удовлетворить потребность ребенка в любви и признании, стабильности и защищенности, создать условия для его развития [3].

Работа по созданию приемной семьи включает в себя ряд последовательных этапов [4]: 1) изучение контактной сети ребенка и подбор лиц, наиболее подходящих на роль приемных родителей. При отсутствии кандидатов на роль замещающих родителей из числа лиц, уже знакомых с ребенком, организуется расширенный поиск кандидатов в приемные родители; 2) выявление социального и правового статуса кандидатов на роль приемных родителей; 3) установление психолого-педагогической пригодности кандидатов в приемные родители к воспитанию приемного ребенка; 4) психолого-педагогическая, социальная и правовая подготовка кандидатов к выполнению роли приемного родителя; 5) определение и оформление наиболее оптимальной для данного случая формы замещающей семьи: опека, попечительство, приемная семья, патронатное воспитание, иные формы.

Основными организаторами работы по поиску и определению пригодности кандидатов в приемные родители являются: специалист по охране детства отдела образования, руководители, психологи и социальные педагоги детского учреждения, социально-педагогического центра, детского социального приюта. В своей педагогической деятельности специалисты, занимающиеся проблемами семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, для определения пригодности семьи к воспитанию приемного ребенка опираются на «Положение о приемной семье», на ст. 125 Кодекса Республики Беларусь о браке и семье. Из его содержания следует, что критериями пригодности семьи к воспитанию приемного ребенка являются: состояние здоровья кандидатов в усыновители, у которых не должно быть заболеваний, препятствующих воспитанию ребенка; материальный доход, обеспечивающий ребенку прожиточный минимум, установленный в Республике Беларусь; обеспеченность жилым помещением, отвечающим санитарным требованиям.

Указанные критерии являются необходимыми, но недостаточными для оценки воспитательных возможностей граждан, желающих взять ребенка в семью. Определенная часть кандидатов в приемные родители – это граждане, не имеющие собственных детей и опыта их воспитания. Встречаются случаи расторжения договора о создании приемной семьи. Следовательно, есть все основания думать, что при определении пригодности кандидатов к созданию приёмной семьи наряду с названными критериями следует также учитывать и их психологическую готовность к воспитанию приемного ребенка.

Проблема психологических критериев подбора семейной пары для воспитания приемного ребенка представлена в литературе нешироко [5]. Среди авторов, обратившихся к этой проблеме, можно назвать чешского психолога И. Дуновски, российских исследователей Г.В. Семейю и Г.С. Красницкую, а также белорусских психологов и педагогов И.А. Фурманова, А.А. Аладына, Л.И. Смагину. В Республике Беларусь этой проблеме было посвящено всего лишь одно исследование – «Разработка методик и критериев отбора приемных родителей и опекунов (попечителей)», проведенное в 1998–2000 годах Национальным институтом образования Министерства образования Республики Беларусь. По его результатам родительские установки кандидатов в усыновители были указаны в качестве одного из критериев, по которым оцениваются воспитательные возможности семьи. Вместе с тем, детального изучения закономерностей формирования родительских установок не проводилось. Этим обусловлен наш интерес к данной проблеме.

Многочисленные исследования, опыт в области воспитания приемных детей, накопленный в нашей стране и за рубежом, показывают, что успешность воспитания определяется такими факторами, как: личностные качества родителей; внутрисемейные взаимоотношения; воспитательные установки родителей; мотивы, которыми руководствуются семьи, принимая на воспитание ребенка, оставшегося без попечения родителей [4].

В данной статье мы уделим внимание лишь одному аспекту проблемы психологической диагностики и подготовки кандидатов в приемные родители, а именно изучению роди-

тельских установок кандидатов в приёмные родители. Изучение данного аспекта родительно-детских отношений является наиболее прогностичным для анализа пригодности кандидата к осуществлению роли приемного родителя. В данной работе мы придерживаемся следующего определения: воспитательная установка родителя – это комплексная суммарная оценочная реакция родителя, включающая в себя эмоциональное отношение к ребенку, представление о нем и сложившуюся систему воспитательных воздействий (контроль, наказания, поощрения, степень открытости в отношениях с ребенком).

В психологии и педагогике до настоящего времени нет единого термина для описания родительно-детских отношений [5]. Разными авторами используются термины «стиль воспитания», «тип воспитания», «родительское поведение», «тактика семейного воспитания», «родительская позиция», «родительская любовь», «родительское отношение», «воспитательный подход». Зарубежные авторы в отношении родительского поведения используют термин «parental attitudes», который в отечественной социальной психологии переводится как «родительские установки». В педагогической литературе этот же термин переводится как «родительское отношение».

А.Я. Варга в структуре родительского отношения выделяет три образующих: 1) интегральное эмоциональное отношение к ребенку (фактор «принятие-отвержение»); 2) межличностная дистанция в общении с ребенком (фактор «симбиоз»); 3) формы и направления контроля за поведением ребенка (фактор «авторитарная гиперсоциализация»). Каждое измерение родительского отношения представляет собой сочетание в разной пропорции эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов в отношении человека к человеку. Во внутренней структуре родительского отношения ведущее положение занимает интегральное эмоциональное принятие или отвержение ребенка [6]. В зависимости от преобладания одной или нескольких структурных единиц А.Я. Варга выделяет 4 типа родительского отношения:

1) принимающе-авторитарное – родители принимают ребенка, тепло к нему относятся, при этом требуют социальных успехов и достижений и контролируют ребенка в этих областях;

2) отвергающее с элементами инфантилизации и социальной инвалидизации – родители эмоционально отвергают своего ребенка, низко ценят его индивидуально-характерологические свойства, видят более младшим по сравнению с реальным возрастом, приписывают дурные наклонности;

3) симбиотическое – родители стремятся установить с ребенком тесный напряженный эмоциональный контакт, соучаствовать во всех мелочах его жизни;

4) симбиотически-авторитарное – родители гиперопекают и тотально контролируют поведение и психическую жизнь ребенка.

Е.С. Шефер и Р.К. Белл разработали круговую модель родительских установок, в которой выразили основные воспитательные тенденции родителей (в основном, матери) в системе координат с осями: 1) любовь (принятие) – враждебность (отвержение); 2) автономия – контроль. Один полюс первого измерения характеризуется выражением приязни, эмоциональной поддержки, другой – игнорированием, пренебрежением, отвержением. Второе измерение представляет собой отношение к самостоятельности ребенка, его автономии. Один полюс есть уклонение от взаимоотношений, другой – сосредоточивание на ребенке. Воспитательное поведение матери может быть описано на основе этих двух факторов: автономия – полная автономия, слабая дисциплина; автономия и любовь – умеренная автономия, поощрение независимости, равенство; любовь – высокая оценка ребенка, выражение привязанности, эмоциональная поддержка; любовь и контроль – поощрение интеллектуального развития, концентрация на ребенке, опека; контроль – навязчивость, наставления, подавление агрессивности; контроль и враждебность – строгость, придирчивость, использование наказаний; враждебность – отрицательная оценка ребенка, отвержение, раздражительность; враждебность и автономия – игнорирование ребенка, пренебрежение им [7], [8].

Исследование проводилось на базе Гомельского городского социально-педагогического центра, который осуществляет подготовку кандидатов в приемные родители и сопровождение приемных семей г. Гомеля. Были обобщены диагностические материалы по изучению воспитательных установок кандидатов в приемные родители (42 человека) за

период с 2008 по 2010 гг. В исследовании были получены данные о том, что кандидатами в приемные родители в подавляющем большинстве случаев являются женщины. Средний возраст кандидата в приемные родители составил 41,4 года. Около 35–37% кандидатов в приемные родители – это лица, моложе 40 лет. Средний возраст собственных детей кандидатов в приемные родители составил 16,2 года. У 30% кандидатов в приемные родители нет собственных детей. На момент заключения договора о создании приемной семьи большинство кандидатов в приемные родители имели среднее специальное образование (рисунок 1). Около половины кандидатов в приемные родители на момент создания приемной семьи не имели постоянного места работы (рисунок 2).

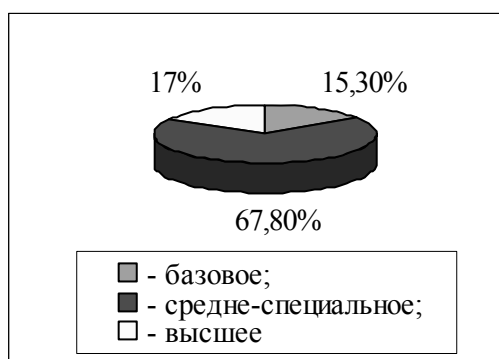


Рисунок 1 – Образование кандидатов в приемные родители

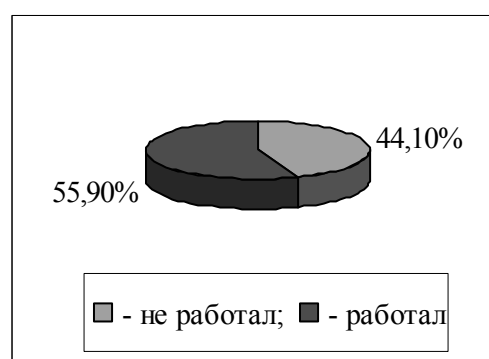


Рисунок 2 – Трудоустроенность кандидатов в приемные родители

Для изучения воспитательных установок кандидата в приемные родители специалистам, занимающимся проблемами семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в нашей стране рекомендовано использовать Опросник родительского отношения ОРО А.Я. Варги и В.В. Столина, методику PARI (parental attitude research instrument – методика изучения родительских установок) Е.С. Шеффера и Р.К. Белла. Опросник родительского отношения ОРО (А.Я. Варга, В. В. Столин) представляет собой психодиагностический инструмент, отражающий теоретический конструкт, предложенный А. Я. Варгой (описан выше). Опросник (61 вопрос) состоит из пяти шкал, выражающих собой те или иные аспекты родительского отношения:

- 1) «принятие-отвержение». Шкала отражает интегральное эмоциональное отношение к ребенку;
- 2) «кооперация» – социально желательный образ родительского отношения. Содержательно эта шкала раскрывается так: родитель заинтересован в делах и планах ребенка, старается во всем помочь ребенку, сочувствует ему;
- 3) «симбиоз» – шкала отражает межличностную дистанцию в общении с ребенком;
- 4) «авторитарная гиперсоциализация» – отражает форму и направление контроля за поведением ребенка;
- 5) «маленький неудачник» – отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителем.

Методика PARI (parental attitude research instrument) предназначена для изучения отношения родителей (прежде всего, матерей) к разным сторонам семейной жизни (семейной роли). Авторы – американские психологи Е.С. Шеффер и Р.К. Белл. Особенностью данного опросника является то, что он не связан с установками на воспитание конкретного ребенка, родители выражают свои установки, касающиеся воспитания детей вообще. Вся методика состоит из 115 утверждений, касающихся семейной жизни и воспитания детей. В методике выделены 23 аспекта-признака, касающиеся разных сторон отношения родителей к ребенку и жизни в семье. Из них 8 признаков описывают отношение к семейной роли и 15 касаются родительско-детских отношений. Эти 15 признаков делятся на следующие 3 группы: 1 – отношение родителя к ребенку; 2 – излишняя эмоциональная дистанция с ребенком; 3 – излишняя концентрация на ребенке.

Результаты методик ОРО и PARI в ситуации кандидата в приемные родители показывают воспитательные установки кандидата к детям вообще и к собственным детям в частности (если таковые имеются). Данные воспитательные установки, чаще всего, формируются в родительской семье самих кандидатов и подкрепляются собственным жизненным опытом в процессе воспитания своих детей. Данные, полученные по итогам этих методик, позволяют прогнозировать пригодность кандидата к осуществлению роли приемного родителя.

Обобщение диагностических данных, полученных в ходе оценки способности выполнять роль приемного родителя у 42 кандидатов в приемные родители, позволило сделать следующие выводы по результатам методики ОРО:

- у большинства кандидатов в приемные родители (73,8%) выражено эмоционально положительное отношение к детям; взрослый принимает ребенка таким, какой он есть, уважает и признает его индивидуальность, одобряет его интересы, поддерживает планы, стремится проводить с ним достаточно много времени и не жалеет об этом;

- большинство кандидатов в приемные родители (80,95%) выразили свою искреннюю заинтересованность в ребенке; они высоко оценивают способности ребенка, поощряют самостоятельность и инициативу ребенка, стараются быть с ним на равных;

- половина кандидатов в приемные родители выражают в своих ответах относительную ситуативную психологическую дистанцированность между собой и ребенком; при этом 38,1% кандидатов в приемные родители наоборот выражают полное симбиотическое слияние с потребностями и нуждами ребенка, выражают стремление оградить ребенка от трудностей и неприятностей жизни, постоянно ощущают тревогу за ребенка, особенно когда он начинает автономизироваться;

- 54,76% кандидатов в приемные родители выражают необходимость разумного контроля за ребенком, не ожидая при этом безоговорочного послушания ребенка; кроме того, 28,57% кандидатов в приемные родители придерживаются позиции в отношении воспитания детей, которую следует квалифицировать как бесконтрольность;

- большинство кандидатов в приемные родители (71,43%) выражают веру в успешность ребенка, его неудачи считаются случайными.

Таким образом, согласно данным методики ОРО, в целом можно утверждать, что большинство кандидатов в приемные родители изначально выражают положительное отношение к детям вообще. Их воспитательные установки согласуются с принципами равноправия взрослого и ребенка, необходимости разумного контроля за ребенком, высокой оценки способностей ребенка и возможностей их реализации в будущем. Вера в ребенка и в целом положительное к нему отношение являются хорошим прогностическим показателем, позволяющим допускать высокую степень вероятности эффективного стиля взаимодействия приемного родителя с приемным ребенком в будущем, возможности установления между ними отношений привязанности.

Анализ родительских установок кандидатов в приемные родители (по результатам методики PARI) показывает, что в статистически значимом большинстве случаев ($p \leq 0,05$) выраженными установками являются положительное эмоциональное отношение к детям (шкалы «Предоставление ребенку возможности высказаться», «Товарищеские отношения между родителями и детьми»). Это выражается в уважении и признании личности ребенка, желании считаться с его мнением, иметь с ним доверительные отношения. Будущие приемные родители понимают, что для достижения успеха ребенку совместно с родителем уже в детстве следует прилагать усилия и не терять времени (шкала «Поощрение активности ребенка»). В то же время высокие ранги были получены по шкале «Строгость родителей». Это может быть связано с тем, что женщины являются более строгими воспитателями. Они полагают, что строгая дисциплина развивает сильный характер и позволяет ребенку вырасти хорошим человеком.

Характерной для кандидатов в приемные родители является установка «Страх причинить вред ребенку». Это может свидетельствовать о тревожности кандидатов, связанной с существующими в социуме представлениями о «дурной наследственности» детей-сирот и с недостаточно высокой оценкой собственных воспитательных возможностей. Таким образом,

данные методик ОРО и PARI положительно согласуются друг с другом, что подтверждает надежность полученных результатов и выводов, построенных на их основании. Преобладающими родительскими установками кандидатов в приемные родители являются установки, отражающие ценность личности ребенка, что также является положительным прогностическим критерием эффективности исполнения роли приемного родителя в будущем.

Следует отметить в целом практическую эффективность психодиагностических средств, рекомендованных и используемых специалистами в процессе психодиагностики кандидатов в приемные родители. Данные диагностические средства, используемые в этих конкретных условиях, дополняя друг друга, позволяют избежать ошибок при интерпретации, связанных с эффектом социальной желательности. На наш взгляд, данные исследования показывают, что в целом кандидаты в приемные родители – это не случайные люди, их решение о принятии в свою семью приемного ребенка, как правило, хорошо обдумано и осознано. Чаще всего кандидатами в приемные родители становятся люди в большей степени лишенные социальных стереотипов о неполноценности и отягощенной наследственности детей-сирот.

Литература

1. Прихожан, А.М. Психология сиротства : учеб. пособие / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – СПб. : Питер, 2005. – 400 с.
2. Войтенко, В.П. Проблемы развития детей в детских домах и школах-интернатах / В.П. Войтенко, М.Н. Миронова // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 118–120.
3. Маглыш, В.А. Технология подготовки кандидатов в усыновители к выполнению родительской роли / В.А. Маглыш // Актуальные проблемы социально-психологической помощи семье: теория и практика : материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 28–29 нояб. 2000 г. / Белорус. Фонд соц. поддержки детей и подростков «Мы – детям» ; редкол.: Н.И. Мицкевич (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2000. – С. 133–137.
4. Социально-педагогическое сопровождение приемной семьи : учеб.-метод. пособие / В.В. Мартынова [и др.]. – Минск : ОДО Тонпик, 2004. – 240 с.
5. Маглыш, В.А. Формирование родительских установок кандидатов в усыновители : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / В.А. Маглыш. – Минск, 2007. – 161 л.
6. Варга, А.Я. Структура и типы родительского отношения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / А.Я. Варга. – М., 1987. – 206 л.
7. Schaefer, E.S. A configurational analysis of children's reports of parent behavior / E.S. Schaefer // J. of Consulting Psychology. – 1965. – Vol. 29, № 6. – P. 552–557.
8. Schaefer, E.S. Development of a parental attitude research instrument / E.S. Schaefer, R.Q. Bell // Child Development. – 1958. – Vol. 29, № 3. – P. 339–361.

УДК 37.013.77:796.015.82-053.6

Участие школьного психолога в профессиональном отборе юных спортсменов

А.А. ЛЫТКО, Ю.А. ТРИФОНОВ

Проблема профессионального отбора юных спортсменов в ходе образовательно-тренировочного и соревновательного процессов не может быть эффективно решена без участия школьного психолога, имеющего спортивно-психологическую специализацию. В контексте профориентации школьников он может представить заинтересованным лицам (тренерам, учащимся и их родителям) прогностические данные по поводу спортивной карьеры воспитанников специализированных по спорту классов. Собственно психологическая модель отбора юных спортсменов включает в себя уточнение данных профессионального самоопределения, изучение типологических характеристик личности и уровня психической надежности юного спортсмена.

Ключевые слова: специализированные по спорту классы, виды деятельности психолога, психодиагностика, типологические свойства личности, профориентация, спортивный отбор, профессиональная карьера.

The problem of professional selection of young athletes during training and competitions cannot be solved effectively without the school psychologist who has sports psychological specialization. In the terms of career guidance the psychologist can provide the interested persons (such as coaches, students and their parents) with forward-looking information about the sports career of the students from the classes specializing in sports. The psychological model of selection of young athletes includes the refinement of data of professional self-determination, studying the personality typological features and the level of psychological reliability of a young athlete.

Keywords: classes specializing in sports, psychologist's activities, psychological testing, personality typological features, career guidance, sports selection, professional career.

Профессиональный отбор в спортивной деятельности является одной из самых актуальных проблем. Особое значение он имеет в среде начинающих заниматься спортом. Как правило, отбор заключается в случайном комплектовании групп, а по ходу учебно-тренировочного процесса проводится принудительный периодический отсев занимающихся из спортивного коллектива по признаку результативности выступлений. Зачастую бывает и так, что, позанимавшись, юный спортсмен либо его родители сами приходят к выводу, что спорт не та сфера, в которой можно проявиться наилучшим образом.

Проблему профессионального отбора спортсменов на всех этапах их физического совершенствования решают, как правило, тренеры и руководители спортивных коллективов. При этом они руководствуются специфическими критериями, обусловленными как научными данными, так и собственным опытом тренерской работы. Вместе с тем проблема профессионального отбора спортсменов может выступить в качестве одной из задач, которую нужно решать школьному психологу совместно с тренерами и учителями физической культуры, поскольку в общеобразовательных школах существуют специализированные по спорту классы.

Оказанию психологической помощи учащимся в выборе профессии и сопровождению их образовательного и профессионального маршрутов в литературе уделяется огромное внимание (Е.А. Климов [1], Е.А. Могилевкин [2], Н.С. Пряжников [3] и др.). Существуют также исследования, посвященные конкретным психологическим критериям отбора как на начальном этапе приобщения к спорту, так и в процессе всей последующей учебно-тренировочной деятельности [4]. Основной целью отбора, указывает С.Д. Неверкович, выступает выявление таких спортсменов, у которых процесс тренировки дал бы максимальный эффект при минимальной затрате времени [5]. Отбор он называет одним из основных элементов спорта, указывая на необходимость разработки его методики на фундаменте достижений научной психодиагностики.

Однако собственно проблема профессионального отбора спортсменов в структуре деятельности школьного психолога с учащимися специализированных по спорту классов представляется недостаточно разработанной. В научной литературе нет целостной картины содержания этой работы на тех этапах увлечения спортом, когда школьники задумываются над вопросом, не выбрать ли спортивную карьеру в качестве будущей профессии. Между тем многие из выпускников специализированных по спорту школьных классов на этапе профессионального самоопределения вынуждены делать серьезный выбор: то ли оставить спорт в качестве дополнительного вида деятельности, своеобразного хобби, то ли стать профессиональным спортсменом, поступив на соответствующую специальность факультета физической культуры и спорта вуза. Вот почему на основе анализа содержания деятельности педагога-психолога в школе мы попытались определить формы его участия в профотборе юных спортсменов.

Профессиональная работа психолога, как и любого другого специалиста, должна быть выстроена как определенная система действий, направленных на решение поставленных задач с помощью специально подобранных средств. То есть в ее основу должна быть положена организационно-содержательная модель деятельности специалиста [6]. Традиционно эта работа заключается в психологическом обеспечении подготовки спортсмена к спортивной деятельности. Она включает в себя психологическую диагностику, разработку индивидуальных психолого-педагогических рекомендаций, психологическую подготовку к соревнованиям, ситуативное управление состоянием и поведением спортсмена. Анализ литературных данных говорит о том, что психолог в спорте должен быть не только специалистом по индивидуальной диагностике, но и педагогом-психологом [7]. Способность улаживать конфликты, организовывать отдых спортсменов, создавать и поддерживать традиции коллектива – естественные особенности педагога, который хочет помочь спортсмену в его трудной спортивной жизни. Он может ненавязчиво проводить со спортсменами беседы об учебе, работе, любви, музыке, кино, театре, книгах и т. д. Отдельный вид деятельности составляет также психологическая подготовка, направленная не только на повышение психологической устойчивости перед соревнованиями, но и в период тренировок. И, наконец, выделяется такой вид деятельности, как управление состояниями юных спортсменов, которое необходимо на начальном этапе профессионального становления спортсменов, когда навыки саморегуляции развиты еще в недостаточной степени.

Главный критерий деятельности практического психолога в спорте – быть полезным спортсмену и тренеру, своим непосредственным участием способствовать росту спортивных результатов, совершенствованию личности спортсмена и в целом созданию благоприятных условий для проектирования его профессиональной карьеры. Это приводит к выводу о том, что в содержание деятельности педагога-психолога должна быть включена и профориентационная составляющая. Выбор школьником вида спорта, в наибольшей мере соответствующего его индивидуальным особенностям, составляет сущность спортивной ориентации в детско-юношеском спорте. Хорошо поставленная профориентация повышает эффективность спортивного отбора. Технология ориентации и отбора едина, различие только в подходе: при ориентации выбирают вид спорта для конкретного человека, а при отборе – человека для конкретного вида спорта. Содержание профориентационной работы психолога с учащимися определено как на уровне теоретических подходов, так и практического оказания психологической помощи в их профессиональном самоопределении. Однако анализ литературных источников в этом направлении обнаруживает нерешенность проблемы участия школьного психолога в профессиональном отборе юных спортсменов в самом начале зарождающейся спортивной карьеры.

Предложенная нами модель содержания профессионального отбора учащихся направлена на долгосрочное планирование профессионального пути юного спортсмена. Длительные прогнозы можно осуществлять с учетом общей направленности личности на занятия определенными видами деятельности, ее типологических особенностей, а также уровня психической надежности юного спортсмена, так как именно они остаются относительно постоянными в течение всей жизни человека, между тем как результативность выступления спорт-

сменов носит преходящий характер. Вот почему модель участия психолога в деятельности по профессиональному отбору в спортивных классах включает три уровня.

Первый уровень заключается в изучении профессиональной направленности учащихся. На данном этапе важно определить, есть ли у ученика определенные предпосылки к овладению той или иной деятельностью. В частности, в первую очередь, необходимо выявить склонности, которые могут стать основанием для построения будущей карьеры в профессиональном спорте. Работа психолога на данном уровне многоаспектна и включает в себя не только диагностические мероприятия по изучению психофизиологических особенностей детей, но и психопросвещение тренеров и учителей физкультуры, психоконсультирование родителей и, наконец, что особенно важно, проведение занятий по психологии с юными спортсменами. Эта работа должна осуществляться на ранних этапах школьного обучения, потому как в спортивные классы дети распределяются в возрасте 11–12 лет.

Второй уровень модели обусловлен задачей определения типологических свойств личности, соотнесения их с требованиями спортивной деятельности и поиска наиболее подходящего вида спорта. Исследователи в области спортивной психологии считают, что между типологическими свойствами высшей нервной деятельности и видом спорта существует взаимосвязь [8]. Выделяется целый ряд этих свойств нервных процессов, обуславливающих динамические качества спортивных действий. В частности, сила определяет выносливость нервной системы при воздействии сильных или длительных раздражителей. В видах спорта, связанных с продолжительной монотонной работой (стайерский бег, гребля, лыжный спорт), сильная нервная система становится существенным фактором развития специальных способностей. Уровень подвижности нервных процессов – условие развития способности к быстрым перестройкам структуры действий при изменении тактического репертуара в борьбе против разных соперников. Лабильность нервных процессов также связана с развитием скоростных возможностей спортсмена, но проявляется больше в скорости движений, «взрывных» действиях. Быстрота «вработываемости», способность «с ходу» включиться в напряженную деятельность – психологические проявления динамичности нервных процессов. Устойчивый баланс нервных процессов обеспечивает стабильность соревновательной деятельности спортсменов. В психологическом плане закономерное соотношение свойств нервной системы составляет физиологическую основу образования того или иного типа темперамента. Особенности темперамента значительно влияют на формирование специальных способностей в «переходный период» онтогенеза, когда проявляются спортивные склонности. В определенной мере эти динамические свойства могут как благоприятствовать, так и препятствовать достижению успеха в большом и малом спорте.

Работа психолога на данном уровне конкретизируется в диагностике закономерного сочетания типологических свойств и определении предпочтительной спортивной деятельности. В таблице 1 представлено наиболее удачное соответствие темпераментных характеристик личности и вида спорта.

Таблица 1 – Предпочтительное соотнесение основных типологических особенностей личности и видов спорта

Тип высшей нервной деятельности	Типологические особенности личности	Виды спорта
Сильный уравновешенный подвижный (сангвиник)	Спортсмена отличает большая активность, рискованность; легкий переход от одного упражнения к другому, но недостаточная сосредоточенность в однообразной (тренировочной) деятельности; быстрота схватывания основы нового движения, но с ошибками; отсутствие кропотливой длительной работы по	бокс, все виды борьбы, спортивно-прикладные единоборства, спортивное ориентирование, спор-

	совершенствованию техники; стабильность спортивных результатов, которые в соревнованиях бывают выше, чем на тренировках; состояние «боевой готовности» перед стартом	тивные игры, фехтование, теннис и бадминтон (парный разряд), акробатика
Сильный неуравно- вешенный (холерик)	Спортсмен предпочитает высокоэмоциональные виды спорта, интенсивные и темповые движения; с увлечением начинает заниматься спортом, но энтузиазм быстро иссякает; не склонен к однообразной тренировочной работе на силу и выносливость, но способен многократно повторять трудное упражнение, если оно вызвало интерес; соревновательные результаты недостаточно стабильны, имеется склонность к «предстартовой лихорадке»	хоккей, регби, ручной мяч, баскетбол, водное поло, прыжки в воду, спринт, батут (синхронные прыжки), фигурное катание, волейбол
Сильный уравнове- шенный инертный (флегматик)	Спортсмен проявляет недостаточно быструю выработку и перестройку двигательных навыков, трудность переключения от одного вида деятельности к другому; навыки и привычки отличаются большой прочностью и устойчивостью к внешним раздражителям; предпочитая спокойные, однообразные упражнения, склонен к их кропотливой отработке, работе по развитию физического качества; перед стартом находится в «боевой готовности»	спортивная гимнастика, легкоатлетические прыжки и метания, барьерный бег, горнолыжный спорт, кросс, гребля, парусный спорт, марафонский бег
Слабый тормозной (меланхо- лик)	Спортсмен отличается чрезмерной ответственностью, высоким развитием мышечно-двигательного чувства; тонким тактическим чувством, но недостаточной работоспособностью и устойчивостью к раздражителям; высокой тревожностью, неуверенностью в своих силах; предпочтением индивидуальных видов спорта, не связанных с командной борьбой; нестабильностью соревновательных результатов, возникновением «стартовой апатии»	теннис и бадминтон (в одиночном разряде), тяжелая атлетика, гиревой спорт, плавание, прикладное плавание, ныряние, гребля (одиночная), велоспорт

Третий уровень заключается в определении уровня психической надежности учащихся-спортсменов. Данные этого уровня помогут спрогнозировать, как спортсмен будет выступать на соревнованиях в ближайшее время и в отдаленной перспективе. И если у юного спортсмена будет низкая психическая надежность, возможен риск его неудачного выступления на соревнованиях. В такой ситуации существует вероятность того, что учащийся сменит спортивную деятельность на альтернативную либо совсем откажется от участия в соревнованиях. Психическая надежность спортсмена обеспечивает широкий диапазон адекватных реакций в самых неожиданных ситуациях. Для ее обеспечения большое значение имеет опыт, приобретаемый на соревнованиях. Но свое значение сохраняет спортивная надежность, составляя суть одного из типологических свойств; во всяком случае, она представляет собой сложное явление особого порядка, и ее не следует смешивать с перспективностью в собственном смысле слова.

Реальное содержательное наполнение каждого из уровней модели психологического отбора юных спортсменов выглядит следующим образом.

На первом уровне изучения определяется, есть ли у учащегося склонности, являющиеся предпосылкой к занятиям профессиональным спортом. Для этого были избраны методика «Тип мышления» и опросник профессиональных склонностей Л.А. Йоваши. Первая методика позволяет получить профиль мышления испытуемого, отражающий индивидуальные способы переработки информации. Это дает возможность выявить тип предметно-действенного

мышления, свойственного людям, которые усваивают информацию через движения. Обычно они обладают хорошими координационными задатками, что является основой спортивных способностей. В свою очередь, опросник Л.А. Йоваши дает возможность среди основных видов склонностей к той или иной деятельности распознать склонности к занятиям спортом, предъявляющим особые требования к физической подготовке, здоровью и характеру. Обобщение результатов по обоим опросникам (таблица 2) может представлять собой краткий психологический портрет, в котором отражены основные результаты диагностики, существенные для принятия решения о выборе профессии.

Таблица 2 – Определение профессиональной направленности по опроснику профессиональных склонностей и типу мышления

Направление профессионального самоопределения	Опросник профессиональных склонностей	Опросник типа мышления
Физико-математическое	Склонность к исследовательской (интеллектуальной деятельности)	Абстрактно-символическое Предметно-действенное
Химико-биологическое	Склонность к исследовательской (интеллектуальной) и практической деятельности	Абстрактно-символическое Предметно-действенное
Общественно-педагогическое	Склонность к работе с людьми	Словесно-логическое Предметно-действенное
Филологическое	Склонность к эстетическим видам деятельности	Словесно-логическое Наглядно-образное
Физкультурно-оздоровительное	Склонность к экстремальной деятельности	Предметно-действенное

На втором уровне реализации модели профессионального отбора в специализированных по спорту классах изучались типологические характеристики личности юного спортсмена. Для решения задачи определения типа темперамента и соотнесения его с наиболее подходящим видом спортивной деятельности использовался личностный опросник ЕРІ Айзенка формы В (адаптация А.Г. Шмелева). Опросник предназначен для диагностики экстраинтроверсии и эмоциональной стабильности-нейротизма. Привлекая данные из физиологии высшей нервной деятельности, Г. Айзенк утверждает, что сильный и слабый типы, по И.П. Павлову, очень близки к экстравертированному и интровертированному типам личности [9, с. 50]. Природа интро- и экстраверсии усматривается во врожденных свойствах центральной нервной системы, которые обеспечивают уравновешенность процессов возбуждения и торможения. Используя данные обследования по шкалам экстра-интроверсии и эмоциональной устойчивости-нейротизма, можно получить качественную характеристику высшей нервной деятельности и темперамента личности по классификации И.П. Павлова.

Третий уровень модели заключается в определении уровня психической надежности учащихся-спортсменов с помощью анкеты, разработанной В.Э. Мильманом [10, с. 200]. Рассматриваемая как устойчивость функционирования основных психических механизмов в сложных соревновательных условиях психическая надежность состоит из ряда компонентов: эмоциональной соревновательной устойчивости, саморегуляции, мотивационно-энергетического компонента, стабильности и помехоустойчивости. Эмоциональная соревновательная устойчивость проявляется в интенсивности предсоревновательного соревновательного возбуждения и его колебаниях, степени ее влияния на характер выступления. Показатели саморегуляции отражают умение правильно осознавать и оценивать эмоциональное состояние, умение влиять на него, в частности, посредством словесных самоприказов, умение перестроиться в ходе спортивной борьбы. Показатели мотивационной сферы отражают любовь к спорту вообще и к своему виду спортивной деятельности, стремление к любой

форме соревновательной борьбы, отдачу всех сил на тренировках и соревнованиях. Показателями стабильности и помехоустойчивости характеризуется стабильность внутреннего функционального состояния, двигательных навыков и спортивной техники, а также невосприимчивость к воздействию разного рода помех.

Разработанная нами модель участия спортивного психолога в сфере профессионального отбора учащихся-спортсменов была внедрена в условиях взаимодействия с учителями физкультуры и тренерами специализированных по спорту классов в средней общеобразовательной школе № 60 г. Гомеля. Она была направлена на долгосрочное планирование профессиональной карьеры юного спортсмена. В пятилетнем лонгитюдном исследовании приняли участие 34 юных спортсмена в возрасте 11–15 лет. По результатам методики «Тип мышления», у 18 испытуемых (52,9%) доминирующим типом мышления оказалось предметно-действенное, у 5 (14,7%) – наглядно-образное мышление, у 9 (26,5%) преобладает смешение предметно-действенного и наглядно-образного мышления. И лишь у одного испытуемого (2,9%) доминирует словесно-логическое мышление.

Для конкретизации результатов опросника Йоваши учитывались только ярко выраженные склонности. У 10 испытуемых (29,4%) обнаружилась склонность к работе с людьми. В сочетании со словесно-логическим типом мышления она соответствует обществоведческому направлению профессионального самоопределения. Если же у испытуемых преобладает ярко выраженное предметно-действенное мышление, то эта склонность свидетельствует о физкультурно-оздоровительной направленности профессионального самоопределения. У 20 испытуемых (58,8%) преобладает склонность к экстремальным видам деятельности. В сочетании с предметно-действенным типом мышления она образует склонность к физкультурно-оздоровительному направлению профессионального самоопределения. У 2 испытуемых (5,9%) доминирует склонность к исследовательской (интеллектуальной) работе. В сочетании с абстрактно-символическим или предметно-действенным мышлением образуется склонность к физико-математическому или химико-биологическому направлению профессионального самоопределения. Еще у 2 испытуемых (5,9%) преобладает склонность к эстетическим видам деятельности. В сочетании со словесно-логическим или наглядно-образным мышлением образуется филологическое направление профессионального самоопределения.

Сопоставление полученных данных привело к выводу о том, что 22 человека (64,7%) составляют более многочисленное физкультурно-оздоровительное направление, что свидетельствует в целом о правильности профессионального отбора юных спортсменов, осуществляемого учителями физкультуры и тренерами в ходе учебной и соревновательной деятельности. Озабоченность вызывает тот факт, что обществоведческое направление включило 7 испытуемых (20,6%), филологическое – 3 испытуемых (8,8%), физико-математическое – 2 испытуемых (5,9%). Отсюда можно предположить, что приблизительно треть юных спортсменов не проявляют склонностей, соответствующих выбору физкультурно-оздоровительного профиля. Это, естественно, может привести в дальнейшем к нежеланию заниматься профессиональным спортом и чревато серьезными ошибками в жизненном самоопределении учащихся.

Данные использования опросника Айзенка позволяют утверждать, что тип темперамента 8 учащихся (23,5%) не соответствует выбранному виду спорта. Вместе с тем выбор спорта 20 испытуемыми (58,8%), относящимися к холерическому типу темперамента, и еще 6 учащимися (17,6%), относящимися к сангвинистическому типу темперамента, соответствует типологическим особенностям их личности. Другими словами, природные задатки, определяющие основные особенности их спортивной деятельности, соответствуют такой группе видов спорта, как спортивные игры (баскетбол, в котором специализируются испытуемые). Выбор спорта 6 учащихся (17,6%), относящихся к меланхолическому типу темперамента, а также 2 испытуемых (5,9%), относящихся к флегматическому типу темперамента, не соответствует требованиям избранной деятельности.

Оценка психической надежности показала следующее. По шкале «соревновательная эмоциональная устойчивость» 6 испытуемых (17,6%) обладают уровнем выше среднего, 13 испытуемых (38,2%) обладают средним уровнем по данной шкале, соревновательная эмо-

циональная устойчивость 15 учащихся (44,1%) находится на уровне ниже среднего. Этот факт нельзя оставлять без внимания. Конечно, с ростом мастерства и опыта соревновательной деятельности уровень может повыситься, но возможные неудачи, сопровождающиеся низкой психической устойчивостью, могут повлиять на мотивационную ориентацию к занятиям профессиональной спортивной деятельностью. По шкале «саморегуляция» 15 испытуемых (44,1%) обладают уровнем выше среднего, 11 испытуемых (32,3%) – средним уровнем, саморегуляция 8 учащихся (23,5%) находится на уровне ниже среднего. По шкале «мотивационно-энергетический компонент» 20 испытуемых (58,8%) обладают уровнем выше среднего, 7 испытуемых (20,6%) – средним уровнем, 7 учащихся (20,6%) – уровнем ниже среднего. По шкале «стабильность-помехоустойчивость» 11 испытуемых (32,3%) обладают уровнем выше среднего; 16 испытуемых (47%) – средним уровнем, 7 учащихся (20,6%) – ниже среднего. В целом результаты, полученные с помощью анкеты «Оценка психической надежности», дают основание утверждать, что учащиеся специализированных по спорту классов обладают преимущественно средним уровнем психической надежности, которая позволяет им относительно успешно тренироваться, состязаться и выигрывать. Однако нельзя не отметить тот факт, что типологические особенности двух испытуемых (11,7%) не соответствуют выбранному спортивному профилю. Этот факт подтверждает то, что психологическое сопровождение юных спортсменов осуществляется в недостаточном объеме. Отмеченным испытуемым было рекомендовано изменить вид спорта на более подходящий по типологическим особенностям личности, так как у них выявлен относительно неплохой уровень психической надежности. Тренерам же у одного из них – меланхолика – необходимо изменить спортивную мотивацию. Флегматику можно оставаться в выбранном виде спорта (баскетбол), однако надо учитывать свойственную ему неспособность экстренно реагировать, что делает его уязвимым на позиции нападающего.

В предложенной нами модели сочетается решение как задач общего профессионального отбора, так и собственно психологического отбора в спорте. Данные проведенного исследования подтверждают правильность выбора учащимися спортивной деятельности, а также позволяют прогнозировать результативность выступлений в спорте высших достижений. Однако в то же время больше одной трети учащихся специализированных классов не обнаружили склонностей, соответствующих избранному профессиональному пути. Без необходимой психологической работы это может привести к нежеланию продолжать заниматься спортом далее на профессиональном уровне.

Предполагается, что прогностические данные, полученные в ходе использования предложенной модели психологической диагностики, будут использоваться тренерами в профессиональном отборе юных спортсменов и консультировании родителей и учащихся специализированных по спорту классов для коррекции спортивной карьеры последних. Применение модели не противоречит официальному содержанию деятельности школьного психолога, входя в структуру его психодиагностической работы, направленной на решение задач отбора и контроля психических состояний учащихся-спортсменов. Данная модель может быть включена в структуру общего профессионального отбора юных спортсменов и может более эффективно планировать спортивную карьеру учащихся.

Литература

1. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
2. Могилевкин, Е.А. Карьерный рост. Диагностика, технологии, тренинг / Е.А. Могилевкин. – СПб. : Речь, 2007. – 336 с.
3. Пряжников, Н.С. Психология труда и человеческого достоинства / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 477 с.
4. Родионов, Ф.В. Психология физического воспитания и спорта / Ф.В. Родионов. – М. : Академический проект ; Фонд «Мир», 2004. – 576 с.

5. Неверкович, С.Д. Спортивная деятельность : психические состояния, диагностика, отбор // Теория и практика физической культуры : научно-теоретический журнал. – 2003. – № 5. – С. 43–46.
6. Битянова, М.Б. Модели деятельности психолога в образовательном учреждении // Школьный психолог. – 2010. – № 2. – С. 35–37.
7. Горбунов, Г.Д. Практический психолог в спорте / Г.Д. Горбунов. – СПб. : Изд-во СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 1995. – 24 с.
8. Вяткин, Б.А. Роль темперамента в спортивной деятельности / Б.А. Вяткин. – М. : ФКиС, 1978. – 134 с.
9. Марищук, В.Л. Методики психодиагностики в спорте / В.Л. Марищук. – М. : Просвещение, 1984. – 322 с.
10. Горбунов, Г.Д. Психодиагностика спорта / Г.Д. Горбунов. – М. : ФКиС, 1986. – 208 с.

Гомельский государственный
университет им. Ф. Скорины

Поступило 09.12.11

УДК 377.122:[159.923.2:005.336.5]

Значение рефлексивной деятельности в личностном и профессиональном развитии будущего педагога

И.А. МАЗУРОК

Рассматриваются возможности использования рефлексивной деятельности как источника развития личности в процессе подготовки педагогов. Обоснована роль рефлексии как системообразующего компонента профессионально-педагогической культуры. Предложены рефлексивные методики, которые возможно использовать как в образовательном процессе высшей школы, так и в системе повышения квалификации и переподготовки кадров.

Ключевые слова: личностно ориентированное образование, рефлексия, рефлексивная культура, виды рефлексивной деятельности, уровни развития рефлексии, профессиональная культура, рефлексивные методики.

Using reflective activity as a source of personal development in the process of training future teachers is regarded to be effective. Reflection is proved to be a backbone component of professional pedagogical culture. The author points out the reflective methods that can be used both in educational process in high school and in the system of qualification improvement and retraining of the personnel.

Keywords: personally-oriented education, reflection, reflective culture, types of reflective activity, levels of reflection development, professional culture, reflective methods.

Узловым пунктом новой образовательной парадигмы является идея развития. «Три основные грани этой идеи, – пишет В.И. Слободчиков, – заключаются в постоянном развитии самого образования (его содержания, форм, методов, способов организации); становлении образования как пространства, сферы развития личности (ее способности к универсальному саморазвитию); превращении образования в ведущий фактор развития общества (прежде всего в средство реанимации, придания жизнестойкости многообразным формам человеческих общностей)» [1, с. 53]. Таким образом, новая парадигма высшего образования, в основе которой лежит идея развития личности студента, предполагает качественное изменение подходов к определению его содержания, а также форм учебно-познавательной деятельности. Традиционно вопрос о развитии личности чаще всего решается на уровне интеллектуальной сферы. Однако личностно ориентированное образование акцентирует внимание на развитии личностно-смысловой сферы студентов, характерным признаком которой выступает их отношение к постигаемой действительности, осознание ее ценности, поиск причин и смысла происходящего вокруг, то есть умение рефлексировать. Кроме того, смыслопоисковое обучение предполагает принципиальное изменение педагогических и методических подходов к процессу обучения: знание может быть полноценным только при «включении» в процесс его усвоения механизмов развития личности. А таким механизмом и фактором развития личности выступает рефлексивная деятельность.

В понимании механизма рефлексии мы придерживаемся трактовки И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова, которые рассматривают ее как переосмысление и перестройку субъектом содержания своего сознания, своей деятельности, общения, то есть своего поведения как целостного отношения к окружающему миру [2, с. 37]. В процессе переосмысления выделяются 5 этапов:

- 1) актуализация смысловых структур «я» при вхождении субъекта в проблемно-конфликтную ситуацию и при её понимании;
- 2) исчерпание этих актуализировавшихся смыслов при апробировании различных стереотипов опыта и шаблонов действия;
- 3) их дискредитация вплоть до полного обесмысливания в контексте обнаруженных субъектом противоречий;

4) инновация принципов конструктивного преодоления этих противоречий через осмысление целостным «я» проблемно-конфликтной ситуации и самого себя в ней как бы заново – собственно фаза «переосмысления»;

5) реализация этого заново обретенного целостного смысла через последующую реорганизацию содержаний личного опыта и действенное, адекватное преодоление противоречий, проблемно-конфликтных ситуаций.

Рефлексия выступает как важнейший фактор развития, формирования целостной психической культуры личности, потому что является процессом самоанализа субъектом своего поведения, сознания, внутренних психических актов и состояния собственного опыта, личностных структур, так как необходимым составляющим рефлексивного процесса является осознание своей ограниченности и стремление расширить границы своих возможностей, то есть противоречие между имеющимся уровнем развития и тем, которого хотелось бы достигнуть. Кроме того, она обеспечивает выход за пределы природной необходимости. Потребность, возникающая в результате осуществления рефлексивной деятельности, носит не случайный характер, не связанный с внешним воздействием.

В рефлексии совмещаются функции познания, анализа и оценки. Рефлектирующий человек сравнивает побуждения с целями действия, выясняя при этом, будет ли удовлетворение данных потребностей содействовать достижению поставленной цели. Человек, подвергающий рефлексии свои качества, свои поступки, знает об их противоположностях, об их сущности. В результате рефлексии личность корректирует свои действия. Рефлектирующий вновь и вновь ищет новые версии причин происходящего, характер причин происходящего и варианты будущих действий. Привычная рефлексия поведения должна быть направлена на себя (субъекта поведения), в результате чего у учащихся появляются знания о себе. «В рефлексии, – подчеркивает С.С. Кашлев, – отражается исходный процесс, в том числе негативные побуждения и действия. Но в ней есть возможность или закрепить, оформить процесс, либо ему противопоставиться, а также возможность обобщить, выявить всеобщее. В рефлексии предоставляется выбор, вследствие чего рефлекслируемое действие может быть осуждаемым действием» [3, с. 233].

С.Л. Рубинштейн связывал с появлением рефлексии особый способ существования человека в мире. Акцентируя наличие у человека двух способов существования в этом мире, он считал, что первый способ – это обычное существование, когда «человек весь внутри жизни, всякое его отношение – это отношение к отдельным его явлениям, но не к жизни в целом. Отсутствие такого отношения к жизни в целом связано с тем, что человек не выключается из жизни, не может занять даже мысленно позицию вне ее для рефлексии над ней». Второй способ существования собственно и есть рефлексия: «Развитая рефлексия как бы прерывает непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы ... человек как бы занимает позицию вне ее. Это решающий поворотный момент. Здесь кончается первый способ существования. Здесь начинается либо путь к духовному опустошению ... либо другой путь – к построению нравственной человеческой жизни на новой сознательной основе» [4].

В связи с тем, что развитие – процесс внутренний, то и судить о нем может в первую очередь сам субъект развития, что дает основание рассматривать рефлекссию как форму фиксации субъектом состояния своего развития и использовать ее материалы в качестве диагностических. Вместе с тем рефлексия – полифункциональный процесс. Выделяют ее следующие функции: диагностическая – рефлексия констатирует уровень нравственного развития учащихся и эффективность деятельности педагога по созданию внешних условий; смыслотворческая – рефлексия обуславливает формирование в сознании учащихся смысла их деятельности, способствует присвоению ими нравственных норм, с точки зрения которых они оценивают ценность для себя происходящего в учебной деятельности; мотивационная – рефлексия определяет направление, характер, результативность учебной деятельности учащихся с точки зрения нравственной направленности; коррекционная – рефлексия побуждает участников деятельности к ее корректировке [5, с. 83–84].

Различают следующие уровни развития рефлексии: фиксации, сравнения, проблемный, концептуальный, ценностный. Личность овладевает различными уровнями развития

рефлексии: от фиксации события до переосмысления системы ценностей. Следовательно, аксиологический компонент рефлексивной культуры определяет ее наивысший уровень, связанный, по мнению В.И. Слободчикова, с «осмыслением гносеологической ситуации, с выходом за пределы субъект-субъектных взаимодействий, с перестройкой этой жестко очевидной и массивной структуры сознания, с трансцендированием в область жизненных смыслов» [1]. В образовании рефлексия становится эффективным средством для развития личности и решения педагогических задач, но для этого необходимы особые организационные условия. Сложность освоения механизма рефлексии заключается в том, что процесс познания и самопознания обеспечивается двумя разными рефлексиями: рефлексией мышления и рефлексией сознания – или их сочетанием, индивидуальным для отдельного человека.

Рефлексия мышления позволяет вносить коррективы в учебную деятельность, устанавливать границы собственной деятельности, вырабатывать к ней критическое отношение. Она обеспечивает развитие и преодоление затруднений в деятельности, делает организацию познания более эффективной. Рефлексия сознания – это нравственные основания деятельности, стремление к истине и тому подобные действия, связанные с моральными ограничениями, зависимостью от оценок, в рамках нравственного сознания. Моральная рефлексия представляет собой деятельность сознания субъекта по анализу собственных действий и их мотивов, приводящую к обоснованию моральных решений, мотивов и позиций. Рефлексивность в моральной сфере выполняет функции репродуктивного и продуктивного усвоения моральных ценностей, осознания смысла морального требования и выработки личного к нему отношения. На важность рефлексии как цели и важнейшего компонента образовательно-воспитательных усилий указывает Б.М. Бим-Бад, который считает, что от способности и склонности подрастающего поколения к постоянной рефлексивной работе сознания зависит будущее общества [6, с. 6].

Несмотря на то, что рефлексия мышления в педагогической практике получает преимущественное развитие, роль рефлексии сознания неоспорима, так как она позволяет решать проблемы, выходящие за границы освоения учебной деятельности. Поэтому очень важно обеспечивать решение такого рода задач, в которых соединяется рефлексия мышления и сознания. Причем актуальной представляется работа по развитию всех видов рефлексивной деятельности, разграничение которых происходит на основании ее объекта: коммуникативной, кооперативной, когнитивной и личностной рефлексии. Объектом кооперативной рефлексии является коллективное взаимодействие и позиционная роль в нем каждого. В коммуникативном аспекте рефлексия рассматривается как существенная составляющая развитого общения и межличностного восприятия, которая характеризуется как специфическое качество познания человека человеком; размышление за другие лица; осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению.

В личностном аспекте рефлексия понимается как процесс переосмысления, как механизм не только дифференциации в каждом развитом и уникальном «Я» его различных подструктур (типа: «я» – физическое, «я» – биологический организм, «я» – социальное существо и др.), но и интеграции «я» в неповторимую целостность. Личностная рефлексия имеет особое место в развитии нравственного самосознания, выступая средством переосмысления субъектом содержания своего самосознания в проблемной ситуации, которое дает возможность более целостной реконструкции своих представлений о себе. Когнитивный аспект рефлексии рассматривает умение субъекта выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия.

Все выделенные исследователями типы рефлексивной деятельности имеют место и в педагогической практике. Так, для совершенствования процесса обучения и развития творческой мыслительной деятельности необходим учет специфики этих типов рефлексии в различных ситуациях образовательного процесса. При выполнении индивидуального задания для осуществления успешного мыслительного процесса может быть достаточно когнитивной (интеллектуальной) рефлексии. При выполнении заданий в присутствии преподавателя, эксперта, более сильного студента, но без реального общения и взаимодействия с ними в виде поиска решения, в мыслительный процесс помимо интеллектуальной рефлексии подключа-

ется еще и личностная. Данное сочетание типов рефлексии широко и активно культивируется исследователями по развитию мышления при индивидуальном решении творческих задач. В процессе непосредственного общения с другими студентами (групповая дискуссия) включается еще и коммуникативная рефлексия. В процессе проблемного или игрового обучения помимо интеллектуального, личностного, коммуникативного типов рефлексии осуществляется еще и кооперативная рефлексия. Безусловно, количество «запущенных» видов рефлексии, которые осуществляют обучающиеся, позволяет определить уровень сложности педагогической деятельности, так как перед преподавателем стоит непростая задача – разработка психолого-педагогических средств как для направленной активизации какого-то одного из данных видов рефлексии, так и для «запуска» их всех одновременно, а также для оптимизации их взаимодействия. Причем в результате одновременного разворачивания нескольких типов рефлексии, то есть в их взаимодействии, возникают качественно различные и более сложные новообразования, чем при функционировании лишь одного типа рефлексии [2].

Актуальность развития рефлексивных способностей подтверждается результатами опроса, проведенного среди студентов УО «ГГУ им. Ф. Скорины». Большинство из опрошенных высказались против увеличения количества учебных часов, отводимых на самостоятельную управляемую работу. А ведь самостоятельная работа требует владения способами и техниками творческого мышления, мыслекоммуникации, мыследействия, различными способами деятельности: исследования, проектирования, управления, изыскания, в основе которых лежат рефлексивные процессы. Возможно, одна из причин сложившейся ситуации в том, что нынешние студенты – продукт традиционного образовательного процесса. Вместе с тем рефлексивная культура не только обеспечивает развитие личности студентов, но и их профессиональное становление. Основными критериями профессионально-личностного развития выступают, по мнению В.А. Сластенина, уровни методологического, рефлексивного, проектного и коммуникативного компонентов профессионально-педагогической культуры учителя [7, с. 6].

Выделение рефлексивного компонента не случайно, так как рефлексивная культура выступает как систематизирующий фактор профессионализма, определяемый совокупностью способностей, способов и стратегий, которые обеспечивают осознание и преодоление стереотипов личностного опыта и деятельности педагога посредством их переосмысления, выдвижения инноваций, ведущих к преодолению проблемных ситуаций, возникающих в процессе решения профессионально-педагогических задач. Рефлексивный компонент предполагает готовность к профессиональной рефлексии, способность к осмыслению и преодолению стереотипов мышления, владение различными видами рефлексии: ретроспективной, представляющей критическое переосмысление прошлого опыта; ситуативной, предполагающей реальную оценку текущей ситуации; перспективной, содержащей предвидение, предвосхищение результатов своей деятельности, осознанный выбор оптимальной стратегии поведения и т. д. Вместе с тем можно отметить включенность рефлексии в процесс формирования всех компонентов компетентности, что объясняет необходимость развития рефлексивной деятельности будущих педагогов.

Таким образом, одно из направлений подготовки педагогических работников заключается в обеспечении овладения студентами и слушателями рефлексивных приемов по совершенствованию технологии урока, учебного занятия. В данном случае они должны приобрести умения отражать, понимать и чувствовать состояние и эмоции другого человека; анализировать свой собственный опыт, отмечая самые удачные его проявления; обнаруживать педагогические проблемы, снижающие эффективность работы; давать оценку своей деятельности в сложившейся педагогической ситуации, что особенно актуально во время прохождения педагогической практики.

Следующим направлением подготовки педагогов выступает овладение ими технологиями организации рефлексивной деятельности учащихся. Уже доказано, что многому нельзя научить прямо, что рефлексивная деятельность выступает фактором и механизмом развития личности учащегося. Умение учащихся думать самостоятельно, выносить свои собственные суждения, вырабатывать свои представления – продукт рефлексивной деятельности. Следова-

тельно, педагогическая рефлексия предполагает наличие у учителя позиции субъекта рефлексии, умение обеспечить данную позицию учащемуся и организовать взаимодействие с ним.

О.С.Анисимов, исследуя культуру рефлексивной самоорганизации педагога, указывает на содержание различных циклов рефлексии. Обычный цикл рефлексии в жизнедеятельности состоит из следующих этапов: фиксация содержания потребности; познание ситуации предмета; мотивационное сопоставление знания о внешнем с точки зрения внутреннего; коррекция способа действия. В отличие от него культурный цикл рефлексии в деятельности, переход к которому возможен в результате формирования рефлексивных способностей, дополнительно включает фиксацию ценности будущей деятельности; построение концепта ситуации деятельности; проблематизацию прошлой деятельности, построение стратегии будущей деятельности [8, с. 54]. Ценность будущей деятельности определяется в соответствии с системой ценностей рефлексующего. Следует отметить, что показатели уровня нравственного развития педагога (реализация нравственных ценностей избираемых норм педагогической деятельности, уровень развития рефлексии) соответствуют позициям постнеклассической рациональности, в которой расширяется поле рефлексии деятельности и учитывается соотношенность полученных знаний об объекте не только с особенностью средств и операций деятельности, но и с ценностно-целевыми структурами познающего субъекта [9, с. 187–188]. Причем личные ценностные установки учителя, в принципе, должны согласовываться с приоритетными социокультурными и целевыми установками своего времени.

Особое место в структуре профессиональной культуры занимает методологическая рефлексия, которая рассматривается как взгляд личности на себя не только с точки зрения накопленного теоретико-практического опыта, исходя из индивидуальной системы ценностных ориентаций, потребностей, интересов в познании, самопознании, саморазвитии, но и системного методологического знания (о знании, познании, самопознании, деятельности, творчестве и др.). Рефлексия позволит учителю получить целостное представление о содержании, средствах и способах своей деятельности, критично отнестись к себе и своей деятельности в прошлом, настоящем и будущем, стать субъектом своей активности. Посредством рефлексии человек выходит за пределы внешних воздействий. Рефлектируя, он сравнивает внешние воздействия (условия, побуждения, обстоятельства) друг с другом, со способами их осуществления, с целями своего существования, своей деятельности. С завершением рефлексии он либо поступает в соответствии с внешним воздействием и удовлетворяет побуждение, либо отказывается от него. Таким образом, результатом педагогической рефлексии является выход преподавателя в новую деятельность, которая помогает снять противоречия между требованиями ситуации и существующей нормой. Осуществление рефлексивной деятельности позволяет человеку подняться на более высокий культурный уровень. Потребность, возникшая в результате осуществления рефлексивной деятельности, носит не случайный характер, не связанный с внешним воздействием.

Говоря о системе подготовки кадров, основную задачу в рамках означенной проблемы мы видим в продуцировании, с одной стороны, потребности в профессионально-личностном развитии, а с другой, – в удовлетворении данной потребности. Осознание потребности как разрыва между сущим и должным обеспечивается пониманием педагогом требований педагогической деятельности и своих функций в ней и ценностно-смысловым отношением к этим требованиям и своим функциям. Необходимость этого подтверждают результаты анализа затруднений, испытываемых педагогами в профессиональной деятельности. Данные свидетельствуют, что в большинстве случаев затруднения связаны с неспособностью педагогов отказаться от стереотипных установок в тех ситуациях, в которых стереотипы перестают срабатывать. Слушатели чаще всего в качестве причин затруднений видят внешние, объективные условия и не настроены на осознание необходимости изменения собственной деятельности и того, что конкретно следует поменять в собственном опыте. Это задача рефлексивного характера, так как, меняя свое отношение к собственному опыту, педагог изменяет и развивает свою деятельность. Однако неспособность ее решения или отмечающиеся затруднения в рефлексивном анализе свидетельствуют о низком уровне рефлексивной культуры педагогических работников.

С целью решения данной проблемы следует включать в образовательный процесс рефлексивные методики, к числу которых относят: рефлексивные дискуссии, рефлексивные практикумы, организационно-деятельностные игры. Они нацелены на преобразование существующей знаний, представлений, профессиональной практики и позволяют обучающимся, опираясь на личностный потенциал, развить свой профессионализм. Так, диалоговые методики построены на авторском высказывании и его понимании. Это требует слушания авторского высказывания, постановки вопросов, направленных на его уточнение или понимание. Использование этих методик позволяет вырабатывать новое знание. Причем обязательным требованием является согласование позиций автора и других участников диалога.

Рефлексивные практикумы построены на интенсивных методах обучения и создании акмеологических условий: наличие одного проблемного поля, соотнесение его с актуальным профессиональным опытом, снятие межличностного барьера при организации коллективной мыследеятельности, организация рефлексивной среды, личностная включенность участников взаимодействия. Наиболее распространенными видами рефлексивных практикумов выступают рефлексивная дискуссия, групповая рефлексия, рефлексивный полилог, рефлексивный тренинг, рефлексивная инверсия и др.

Методики, ориентированные на формирование критического мышления, предлагают технологизацию процесса на основе использования четырех фаз мыследеятельности: 1) выявления и оспаривания предположений; 2) проверки фактической точности и логической последовательности; 3) рассмотрения контекста; 4) изучения альтернатив. Можно использовать инновационные игры: дидактические и творческие, в том числе деловые, ролевые и др. Представленные выше методики, основанные на рефлексивном методе, являются эффективными для использования в высшей школе, а также последипломном образовании для реализации задач профессионально-личностного развития.

Литература

1. Слободчиков, В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования) : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 ; 19.00.07 / В.И. Слободчиков ; Рос. акад. образования. – М., 1994. – 78 с.
2. Степанов, С.Ю. Психология рефлексии : проблемы исследования / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40.
3. Кашлев, С.С. Современные технологии педагогического процесса : пособие для педагогов / С.С. Кашлев – Минск : Университетское, 2000. – 91 с.
4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
5. Анисимов, О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О.С. Анисимов. – М. : Экономика, 1991. – 416 с.
6. Бим-Бад, Б.М. Воспитание человека обществом и общества человеком / Б.М. Бим-Бад // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 3–10.
7. Сластенин, В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В.А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 5. – С. 4–15.
8. Анисимов, О.С. Исследования по творчеству и культуре рефлексивной самоорганизации преподавателя (акмеологические аспекты) // Педагогическая концепция последипломного образования / О.С. Анисимов. – М. : РАМА, 1994. – Вып. 14. – 87 с.
9. Степин, В.С. Научная рациональность в гуманистическом измерении. О человеческом в человеке / В.С. Степин. – М. : Политиздат, 1991. – 384 с.

Создание поддерживающей образовательной среды на предвузовском этапе подготовки иностранных студентов

О.П. МАРИНЕНКО

В данной статье актуализируется необходимость дополнительной поддержки студентов из-за рубежа в их первый год обучения за границей и рассматривается возможность использования средового подхода при проектировании технологии педагогической поддержки иностранных студентов. Предлагая свое видение структуры образовательной среды учебного заведения, автор анализирует возможность создания в последнем поддерживающей образовательной среды посредством ориентации отдельных компонентов среды на педагогическую поддержку иностранных студентов на каждом из этапов вхождения иностранных студентов в неродную среду.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, иностранные студенты, поддерживающая образовательная среда, предвузовский этап подготовки.

This article proves the necessity of additional support of international students during their first-year of education away from home. The possibility to use environment approach while projecting international students' pedagogical support is considered here. The author suggests her sight at the structure of educational environment of a university and analyzes the possibility to make supporting educational environment by orientation of some components of educational environment to international student's pedagogical support at every stage of their adaptation to strange surroundings.

Keywords: pedagogical support, international students, supporting educational environment, pre-university level of education.

В настоящее время в мировом педагогическом сообществе актуализируется роль средового подхода как основы научного моделирования. Теоретики средового подхода обосновывают связь между человеком и условиями, в которых он живет и развивается, утверждая, что среда воздействует тонко, зачастую опосредованно, и это воздействие проявляется как на сознательном, так и на подсознательном уровнях.

Воздействие среды играет приоритетную роль при обучении за границей, поскольку данная среда является неродной, вызывая необходимость привыкания не только к незнакомой системе образования, но и к климату, еде, языку, обычаям, правилам поведения и пр. При этом воздействие неродной среды может быть смягчено при правильной ориентации образовательной среды, под которой понимается «единство тесно связанных между собой материальных и идеальных компонентов, определяющих совокупность условий и влияний, которые окружают учащихся в образовательном учреждении...» [1, с. 4].

На наш взгляд, структура образовательной среды студента-иностранца включает 4 компонента:

1. Антропологический, объединяющий субъектов педагогического процесса, т. е. членов профессионально-педагогического коллектива, взаимодействующих с иностранными студентами, с одной стороны, и членов студенческого коллектива, с другой.

2. Пространственно-предметный компонент, содержащий следующие элементы: архитектура учебных зданий, дизайн интерьера помещений, размер и пространственная структура учебных и других помещений учебного заведения; условия проживания и быта; рекламная и информационная продукция.

3. Дидактический компонент, определяющий то, что связано непосредственно с образовательным процессом: организация учебного процесса; нормативные документы, определяющие содержание обучения; технологии, используемые в образовательном процессе, формы и методы организации процесса обучения; средства обучения.

4. Воспитательный компонент, который включает воспитательную, адаптационную и досуговую работу.

В отношении иностранных студентов особую актуальность приобретает создание в учебном заведении поддерживающей образовательной среды, под которой понимают «среду, организованную в соответствии с основными закономерностями педагогической поддержки» [2, с. 36]. Создание поддерживающей среды предполагает ориентацию всех компонентов образовательной среды на педагогическую помощь и поддержку иностранных студентов. Главной задачей такой среды является создание максимально комфортных условий для каждого субъекта педагогического процесса, что представляет особую актуальность для студентов, получающих образование за рубежом и лишенных в связи с этим заботы и внимания родных и близких.

Наиболее сложным этапом в получении образования за рубежом являются первые полгода, которые для большинства иностранных студентов, получающих образование в постсоветских странах, охватывают обучение на подготовительном отделении для иностранных граждан, т. е. предвузовский этап обучения. Соответственно, создание поддерживающей среды в отношении студентов-иностранцев должно начинаться именно с предвузовского этапа.

Для рассмотрения технологии создания поддерживающей среды на предвузовском этапе подготовки иностранных студентов мы, прежде всего, выделим этапы вхождения иностранца в неродную социокультурную среду. По данному вопросу не существует единого мнения, поэтому, обобщив мнения ряда этнопсихологов, нам кажется целесообразным выделить в данном процессе 4 этапа: доконтактный, этап культурного шока, этап знакомства со средой и этап интеграции.

1. Доконтактный этап охватывает период от принятия решения получить образование за границей до въезда в неродную страну. Ряд ученых придерживается мнения, что наличие доконтактного опыта, т. е. владение информацией о стране обучения, ее традициях, правилах поведения является фактором, существенно облегчающим процесс получения образования за рубежом [3]. Поддержка студентов на доконтактном этапе выполняема при условии активного использования **пространственно-предметного компонента**: распространения информации о стране обучения, ее культуре и т. п. через Интернет, рекламные и информационные материалы, буклеты и пр.

Наиболее важным фактором при обучении за границей является незнание языка, при этом, самым сложным является формирование базовых представлений (в частности, освоение норм произношения). Эффективной формой знакомства с языком может стать дистанционное обучение, применяемое в отношении иностранцев, имеющих элементарный или базовый уровень языковой подготовки (например, граждан из стран Ближнего Зарубежья), и осуществляемое посредством on-line консультаций, заочного выполнения заданий и пр. Кроме того, знакомство с системой языка может быть начато на доконтактной стадии в виде курсов русского языка, организуемых учебным заведением за границей.

Обеспечение информацией о системе обучения и знакомство с системой языка предполагает включенность в работу по поддержке иностранных студентов на доконтактном этапе, наряду с пространственно-предметным, **дидактического компонента** среды. Актуализация **антропологического компонента** выражается в знакомстве с потенциальными студентами посредством Интернета, установлении контакта, ведении переписки, заочных консультациях по подготовке к обучению и жизни за границей.

2. Этап культурного шока. Культурный шок – понятие, введенное американским антропологом Калерво Обергом, который понимал под ним стресс, вызванный адаптацией к новой культурной среде. Данный период называется еще периодом острой адаптации и во временном отношении охватывает первый месяц после приезда.

Стресс вызывает потеря стереотипов поведения и общения в связи с изменением места жительства. Например, иностранные студенты сталкиваются с невозможностью объясниться в общественных местах, непонятными традициями, некомфортными условиями проживания, необходимостью самостоятельно готовить себе еду и т. д., что часто является причиной добровольного отказа от продолжения обучения.

Эффективным средством педагогической поддержки на данном этапе могут быть программы сопровождения вновь прибывших студентов соотечественниками-старшекурсниками, которые помогают им выполнять различные административные процедуры, знакомиться с культурными нормами, решать бытовые проблемы и пр. Данные программы, называемые *peer-program* [4], получили широкое распространение при приеме иностранных студентов на Западе и доказали свою эффективность при приеме иностранных студентов в ряде вузов Беларуси.

Благополучность вхождения иностранного студента в неродную среду во многом зависит от взаимоотношений иностранных студентов с членами профессионально-педагогического коллектива. В начальный период общения между педагогом и иностранными студентами устанавливается первая ступень в их отношениях – налаживается позитивный контакт, выражающийся в искреннем интересе к каждому иностранному студенту, желании понять его внутренний мир, посочувствовать и помочь, тщательном изучении личности каждого студента и пр. Эффективным средством поддержки иностранных студентов являются программы курирования процесса пребывания и обучения учебной группы и конкретного иностранного студента специально назначенным педагогом-тьютором с целью своевременной диагностики затруднений и оказания помощи.

Наряду с **антропологическим компонентом образовательной среды**, средством педагогической поддержки на этапе культурного шока является **дидактический компонент**, предполагающий организацию щадящего режима учебной деятельности, размеренный темп обучения, использование форм и методов организации занятий, близких школьным, небольшой объем домашних заданий, доступность и разнообразие средств обучения и пр. Адаптационный режим деятельности должен быть отражен в плане работы подготовительного отделения в меньшем, по сравнению с обычным, количестве часов в первые недели начала занятий.

Кроме того, в учебный план целесообразным может быть добавление предмета «Адаптация иностранных студентов к обучению», в программу которого включаются различные виды занятий, позволяющие дать вновь прибывшим студентам представление о новой культуре, традициях, правилах поведения и пр. Целесообразным является использование следующих видов занятий:

- тренинги по поведению и неречевому общению;
- семинары с обсуждением конфликтных ситуаций, возникших в связи с различием культур;
- так называемые «культурные ассимиляторы», т. е. программы, позволяющие однозначно интерпретировать культурные нормы; данные программы специально разрабатываются для облегчения иностранцам процесса вхождения в неродную культуру;
- инструктаж по правилам поведения в общественных местах: магазине, общежитии, театре;
- просмотр и обсуждение кинофильмов и т. д.

Сопровождение иностранных студентов предполагает активное включение иностранных студентов в жизнь учебного заведения во внеучебное время, при этом, интенсивность **воспитательного компонента** в значительной мере может быть повышена при условии курирования учебной группы и отдельных ее членов специально назначенным педагогом-тьютором.

3. Этап знакомства со средой. Этап знакомства со средой у студентов, ответственно относящихся к получению образования за рубежом, начинается задолго до поступления в университет, представляя собой изучение культуры, истории, системы предстоящего обучения и т. д. На практике для большинства абитуриентов данный этап начинается после приезда в страну обучения и продолжается в среднем полгода.

На этапе знакомства со средой реализуется социализирующая функция, предполагающая формирование представлений иностранного студента о новой культуре, социальных нормах, традициях и пр. Приоритетным компонентом среды по реализации социализирующей функции является **антропологический**, при этом степень педагогической поддержки

находится в прямой зависимости от интенсивности сопроводительных и кураторских программ групп как педагогами, взаимодействующими со студентами из-за рубежа, так и специально назначенными иностранными старшекурсниками-соотечественниками.

Определяя значимость комфортности внутреннего состояния каждого иностранного студента, с одной стороны, и сформированность субъектной позиции иностранного студента как средства, существенно снижающего потребность во внешней поддержке, с другой, в план предвузовского этапа подготовки можно включить спецкурс по основам психологической адаптации к неродной среде. Программу данного курса могут составить занятия по самопознанию, тренинги личностного роста, методики саморегуляции и самоконтроля, реализации субъектности и самопобуждения.

Кроме данного спецкурса, актуализация субъектного потенциала студентов реализуется во всех видах деятельности студентов и выражается в максимальной включенности обучающихся иностранцев в организуемую деятельность, ориентации на их запросы и предпочтения, стремлении отдать им руководящие позиции, сделать их инициаторами при организации и реализации учебной деятельности (**дидактический компонент**).

Этап знакомства со средой предполагает активность воспитательной работы (**воспитательный компонент среды**), ставящей целью дать представление иностранцам о незнакомых социальных и культурных нормах, что реализуется в знакомстве с городом, походах в музеи, межкультурных тренингах, изучении традиций страны и т. п.

4. Этап интеграции в новую среду. Интеграция является наиболее оптимальной стратегией адаптации в неродную социокультурную среду (в сравнении с ассимиляцией, сепаратизмом и маргинализацией) [5], характеризующейся как сохранением контакта с родной культурой, так и установлением тесного контакта с новой.

Для большинства иностранных студентов данный этап начинается в среднем через 6 месяцев после обучения за рубежом. Скорость и благополучный исход процесса адаптации, при этом, напрямую связаны с активностью и желанием самого иностранного студента изучать новую культуру и неродной язык. В процессе изучения незнакомой культуры иностранец постепенно открывает для себя ее традиции и обычаи и находит в неродной ему среде свой собственный путь, т. е. принимает новый образ жизни как вполне приемлемый способ существования. Соответственно, этап интеграции в новую культуру является свидетельством окончания процесса адаптации и говорит о постепенном снижении уровня оказываемой студентам поддержки.

Этап интеграции характеризует высокая степень субъектности иностранного студента, проявляющаяся в его активности, возможности самостоятельно определить свои затруднения и найти пути их решений, соответственно, основной формой оказываемой иностранному студенту поддержки является взаимодействие с определением исключительности позиции самого иностранного студента.

Кроме того, этап интеграции хотя и предполагает активность воспитательного компонента среды, поскольку процесс знакомства со средой не полностью завершился, абсолютным приоритетом является учебная деятельность (**дидактический компонент**), что обусловлено, в первую очередь, тем, что особое значение придается на данном этапе изучению дисциплин согласно выбранному профилю (физика, математика, химия, экономика и т. д.).

Принимая во внимание значимость подготовки специалистов для иностранных государств и необходимость создания для данной группы лиц соответствующих условий, считаем целесообразным внедрение данной технологии в практику большинства вузов, осуществляющих прием и обучение иностранных студентов.

Литература

1. Пальчик, Г.В. Современная образовательная среда : содержание, методы, средства / Г.В. Пальчик, Л.А. Худенко // Народная асвета. – 2009. – № 1. – С. 4–7.

2. Малкина, М.Н. Педагогическая поддержка милосердной деятельности учащихся старших классов общеобразовательной школы / М.Н. Малкина // Проблемы воспитания. – 2005. – № 3. – С. 33–38.
3. Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология : учебник / Т.Г. Стефаненко. – М. : ИП РАН «Академический проект»; Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 320 с.
4. Abe, J. Effects of a peer program on international students adjustment / J. Abe, D. Talbot, R. Geelhoed // Journal of College Student Development. – Washington, Nov.–Dec. 1998. – Vol. 39, № 6. – 539 p.
5. Berry, J.W. Immigration, acculturation and adaptation / J.W. Berry // Applied psychology: an international review. – 1997. – Vol. 46(1). – P. 5–34.

Могилевский государственный
университет им. А. Кулешова

Поступило 13.10.09

Проявление уровней педагогического творчества в контексте профессиональной компетентности учителя

В.С. РЕШЕТЬКО

В данной статье представлены результаты авторского исследования педагогического творчества в контексте профессиональной компетентности педагогов. Раскрыта сущность педагогического творчества, его признаки, функции и уровни. Выявлены факторы, влияющие на формирование творческих способностей педагогов и критерии измерения педагогического творчества. Обоснована взаимосвязь педагогического творчества и профессиональной компетентности учителя.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, педагогическое творчество, признаки педагогического творчества, критерии педагогического творчества, уровни педагогического творчества, функции педагогического творчества.

The article presents the results of the author's research on pedagogical creativity in the context of teachers' professional competence. It defines the notion of pedagogical creativity, its features, functions and levels. The factors influencing the development of teachers' creative skills and the criteria for measuring teachers' creativity are defined in the article. It gives proof of interrelation between teacher's creativity and teacher's professional competence.

Keywords: professional competence, pedagogical creativity, features of pedagogical creativity, criteria of pedagogical creativity, levels of pedagogical creativity, functions of pedagogical creativity.

В каком соотношении находятся педагогическое творчество учителя и профессиональная компетентность? *Профессиональная компетентность* (от лат. competens – соответствующий, способный, обладающий компетенцией, сведущий) педагога в нашей интерпретации рассматривается как *высокий уровень его подготовленности, обусловленный знанием стратегии продуктивной педагогической деятельности, взаимодействующих в ней структурных компонентов и критериев для измерения степени ее продуктивности.*

Структура профессиональной компетентности может быть раскрыта через педагогические умения. Это соответствующие знания и опыт педагога, способного антиципировать возможные результаты, диагностировать их, анализировать педагогическую ситуацию и моделировать более эффективную систему действий в процессе достижения искомых результатов, корректировать собственную деятельность и обосновывать пути ее дальнейшего совершенствования. Модель профессиональной готовности целесообразно строить от наиболее общих к частным умениям. Таким наиболее общим умением является умение подвергать факты и явления теоретическому анализу. К частному же умению мы относим умение выделить конкретные, существенные факты и явления. Объединяет эти два крайних умения то, что в их основе лежит процесс перехода от конкретного к абстрактному, который может протекать на интуитивном, эмпирическом и теоретическом уровнях. Доведение умения до теоретического анализа – одна из важнейших задач обучения будущих учителей педагогическому творчеству.

Признаком профессиональной компетентности является то, что у педагога к началу его самостоятельной деятельности педагогическая компетентность сформирована и осознана в такой мере, что он способен осуществлять профессиональную деятельность. Деятельность учителя есть деятельность по управлению другой деятельностью, а именно учебно-познавательной деятельностью учащихся. Если мы хотим создать условия для ученика, чтобы он смог учиться активно, самостоятельно, жить комфортно в окружающем мире, его необходимо учить грамотно взаимодействовать с этим миром. Универсальным способом взаимодействия является педагогическое творчество. Единство и взаимовлияние профессиональной компетентности и творчества педагога прослеживаются в том, что педагогиче-

скую деятельность можно представить как реализацию в ней ее основных функций (лат. function – исполнение, соответствие, совершение, отображение): *презентивной, инсентивной и корректирующей*.

Презентивная функция реализуется в качестве предъявления (презентации) учащимся содержания образования. Эффективное решение этой проблемы невозможно, если педагог при этом не владеет умением передавать учащимся то, что знает сам (в нашей интерпретации речь идет о репродуктивном уровне педагогической деятельности), не может отражать существенное в собственном труде и трансформировать информацию применительно к особенностям и возможностям учащихся (адаптивный уровень), не способен мысленно предвосхищать перспективное развитие системы (экстраполяционный уровень). В этой связи зримо прослеживается и творчество педагога, и его профессиональная компетентность.

Инсентивная функция заключается в умении педагога побуждать учащихся к овладению прогнозируемой им учебной информацией. Не владея при этом рефлексивным и проективным уровнями педагогических способностей (что свидетельствует о профессиональной компетентности педагогов), творческое (заинтересованное) взаимодействие в педагогической деятельности определенно не сложится. Тем более, что инсентивная функция теснейшим образом переплетается с процессом озарения (инсайт), что, в свою очередь, порождает синергию (гр. synergeia – сотрудничество, содружество) и, стало быть, сотворчество.

Корректирующая функция состоит в исправлении и сопоставлении качественных показателей в деятельности и процесса на пути к ним. Диагностические показатели складывающихся отношений между педагогом и учащимися, между руководителем и учащимися – основа для творческого переосмысления деятельности тех и других.

При этом следует иметь в виду, что от того, в какой мере занимает ведущее место та или иная функция, зависит характер творческого взаимодействия между педагогом и учащимися, между руководством системы и педагогами. Если, например, педагог делает акцент на инсентивной функции, то побуждение учащихся может осуществляться средствами проблемных вопросов или нравоучений. Если в деятельности педагога равномерно ситуативно сочетаются презентивная, инсентивная и корректирующая функции, то процесс их взаимодействия может осуществляться к тому же в виде творческой беседы или в виде мысленного диалога с прогнозом на творчество.

На основании вышеизложенного правомерно заключить, что профессиональная компетентность педагога существенно сказывается на его творческом взаимодействии с учащимися и что, вместе с тем, продвигает учителей и школьников в самопознании, самообразовании, самоорганизации, самореорганизации и самоконтроле. А это главный показатель эффективности педагогической деятельности. Творческий педагог – думающий, постоянно позитивно мыслящий человек.

Однозначного определения сущности понятия творчества в научных трудах мы не находим. С.Л. Рубинштейн характеризует это понятие «как деятельность человека, созидающего новые материальные и духовные ценности, обладающие общественной значимостью» [1], В.А. Кан-Калик и Н.Д. Никандров – как «сложнейшее преобразование человеком человека» [2]. Другие исследователи видят в творчестве наиболее выраженную свободу проявления человеческого духа, трудно или вообще не поддающегося научному анализу [3], [4]. Действительно, творчество является сложнейшим преобразованием в деятельности человека и нередко трудно поддающимся научному анализу. Творчество есть деятельность, основанная на способностях сотворять, созидать, преобразовывать.

Наш подход к обоснованию сущности понятия педагогического творчества мы обусловливаем видением (или выделением) структурной ячейки процесса, в котором оно проявляется (или взаимодействует). При этом ячейку мы представляем как своего рода сфокусированную точку, в которой взаимодействуют структурные компоненты, а структуру – как взаимосвязь элементов в функционирующей системе (рисунок 1).

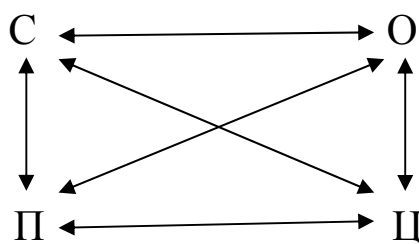


Рисунок 1 – Микроструктура генетического обоснования сущности понятия

Структурная ячейка сущностного обоснования понятия педагогического творчества, как это наглядно представлено на рисунке 1, включает 4 компонента: 1) субъект, проявляющий творчество (в нашем примере – педагог); 2) объект педагогического творчества (в нашем примере – учащийся или педагогическая система в целом); 3) предмет их совместной деятельности (т. е. более эффективное взаимодействие в системе «педагог – учащийся»); 4) цель – результат творческого подхода в процессе деятельности. Руководствуясь этими требованиями, *педагогическое творчество мы рассматриваем как способность личности, основанную на ее активности и самостоятельности, а также ее внутренней потребности в полной отдаче духовных сил в процессе прогнозирования, конструирования и коррекции продуктивной педагогической деятельности.* Безусловно, основой целенаправленного осознанного творчества педагога, его исходными позициями являются знания основ педагогики и психологии, а также прочные и глубокие знания в той предметной области, в которой он преподает. Творчество педагога, хотя и формируется на основе задатков, является прижизненным образованием. Следовательно, формирование творчества происходит в результате его стимулирования и мотивации. А поскольку проблема стимулирования и мотивации педагогической деятельности представлена работами многих педагогов, психологов и социологов (Ю.К. Бабанский, Л.И. Божович, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров, Н.Д. Левитов, С.Л. Рубинштейн и др.), то позволим себе не останавливаться на сущности этих понятий.

Более глубокое проникновение в сущностный аспект и содержание педагогического творчества требует обоснования его признаков. Следует иметь в виду, что эффективность педагогического творчества непременно определяется конечным продуктом, т. е. качественными показателями в работе учителей или педагогической системы в целом. Важно также руководствоваться тем, что конечный продукт педагогического творчества (совершенствование процесса деятельности, новизна использования методов или форм обучения и т. д.) может быть весьма различным. Во-первых, новизна в нем очевидна и не имеет предшествующих аналогов; во-вторых, ценность и новизна процесса того или иного открытия (разумеется, с выходом на конечный продукт) является новой лишь для данного субъекта: открытие сделано раньше, но об этом творчески работающий педагог не знал; в-третьих, рационализация субъектом педагогического процесса осуществлена под влиянием запаса предыдущих знаний, опыта или представлений.

Иными словами, структурные компоненты творчества (его масштаб) могут быть различными, но социальная ценность его (качественный продукт труда) обязательна. Именно на этой основе, надо полагать, правомерно выделить объективную и субъективную стороны творчества. Объективная сторона – конечный продукт получен совершенно новым способом, субъективная – решенная задача была новой лишь для данного субъекта – изобретателя или рационализатора. В качестве основных признаков педагогического творчества мы определяем следующие:

- владение приемами научного анализа, синтеза, прогнозирования;
- предвосхищение оптимальных в деятельности результатов средствами прозорливого движения в «неизвестное»;
- умения воплощать (внедрять) науку в практической деятельности;
- видение основополагающих идей как основы (инструментария) внедрения;

- способность разрабатывать научно-практические методы (инструментарий) внедрения;
- способность видеть в опыте других педагогов идеи, руководствуясь которыми они успешно продвигаются к вершинам профессионализма;
- умения использовать опыт других учителей применительно к условиям собственной деятельности;
- способность прогнозировать и экстраполировать продуктивную педагогическую деятельность, создавать педагогические инновации;
- умение принимать оптимальное решение в конкретной ситуации: проявление гибкости в педагогическом труде;
- способность выходить за пределы образовавшейся системы знаний (рассмотрение явлений с новых сторон, умение восстанавливать связи между явлениями, видеть общие признаки между отдельными фактами и т. п.);
- умение сопротивляться педагогическому консерватизму, преодолевать вредные стереотипы в педагогическом труде и в образовании;
- умение переносить знания в различные педагогические условия.

Тем самым мы не ограничиваем перечень признаков творчества: применительно к различным сторонам педагогической деятельности их можно дополнить. Например, в процессе решения различного рода педагогических задач (ситуативных, тактических, стратегических) можно вычленить признаки творчества: осознание возникшей задачи (проблемы); анализ исходных показателей задачи (априори ее решения); выдвижение гипотезы (педагогическое прогнозирование); обоснование системы педагогического взаимодействия при достижении прогнозируемого результата (выбор методов и средств продуктивного взаимодействия педагога с учащимися); решение запрограммированных задач при постоянной корректировке собственной деятельности с учетом обратной связи и «скачка» вперед (апостериори решения задачи) и др. В процессе выделения признаков педагогического творчества мы постоянно учитываем сложившийся способ общения педагога с учащимися на пути выбора оптимального: от осознания возникшей задачи в конкретной ситуации педагог совершенствует эти способы в условиях прогноза (видит каждого ученика в перспективе, создает для него ситуации успеха).

Степень проявления творчества, его «наращивание» в деятельности измеряется в условиях продвижения учителя (или педагогической системы) к высшим уровням профессионализма. Надо полагать, что за основу уровней профессионализма педагога можно взять и уровни педагогического творчества. Почему? Потому что профессионализм учителя, во-первых, включает его умение измерять результаты своего труда и обосновывать процесс, влияющий на достижение качественных показателей в деятельности, а во-вторых, является концентрированным показателем творчества, обеспечивающим успех в деле.

При этом, что особенно значимо, в качестве *ведущего признака* в совокупности уровней профессионализма (в том числе и в уровнях педагогического творчества) мы рассматриваем *умение педагога анализировать качественные показатели в практической деятельности*. Объясняется это также и тем, что формирование профессионализма, творчества начинается с умения анализировать собственную деятельность и ее результаты. От анализа эффективности решения ситуативных педагогических задач учитель поднимается до анализа тактических, а от них – к стратегическим педагогическим задачам. Исходя из этого, уровни педагогического творчества мы рассматриваем с учетом степени сформированности умения анализировать свой труд и его качественные показатели.

Первый уровень – *информационно-воспроизводящий*: педагог умеет воспроизводить опыт других, решать простые педагогические задачи на пути к результату, анализирует эффективность принимаемых решений в конкретных ситуациях. Этот уровень правомерно рассматривать как уровень деятельности педагога без категории.

Второй уровень – *адаптивно-прогностический*: педагог умеет трансформировать (преобразовывать) известную ему информацию, отбирать способы, средства, методы взаимодействия с учащимися с учетом его личностных качеств. При этом он предвидит результат взаимодействия, понимает, какой эмоциональный отклик находит та или иная отобранная

информация, то или иное его действие. Этот уровень деятельности педагога соответствует второй категории.

Третий уровень – *рационализаторский*: педагог проявляет рационализаторские способности (высокая эффективность опыта, умение решать сложные, нестандартные педагогические задачи и находить оптимальные решения, проявляются элементы индивидуальности, новаторства). На этом уровне осуществляет свою деятельность педагог первой категории.

Четвертый уровень – *научно-исследовательский*: педагог умеет определить концептуальную основу собственного поиска, разрабатывает собственную систему деятельности на основе исследования ее результатов. На этом уровне работают педагоги высшей категории.

Пятый уровень – *креативно-прогностический*: педагог способен выдвигать сверхзадачи и обосновывать способы их решения; очевиден «скачок» в ранее неизвестное. Педагог вносит существенные изменения в систему образования, трансформирует ее и, овладев механизмом диагностики, идет от алогичного к ломке устоявшихся стереотипов. Педагоги экстра-класса работают именно на этом уровне.

На первых двух уровнях педагог-творец «ищет» себя, осознает себя как личность, как профессионала. Он задает себе вопросы: «Кто я?», «Что я могу?» На третьем уровне он руководствуется вопросами: «Как сделать лучше?», «Какие формы, методы и средства дают оптимальный результат?». На четвертом и пятом уровнях педагог-творец осознает направленность своих действий. Он руководствуется вопросами: «Кого я формирую?», «Что такое результат моей деятельности?». Достигнув этих уровней, педагог непременно овладевает качествами исследователя.

Выделенные уровни педагогического творчества взаимосвязаны, высшие из них включают в себя предыдущие, основываются на них (рисунок 2). Уровни творчества правомерно представить в виде кругов Эйлера.

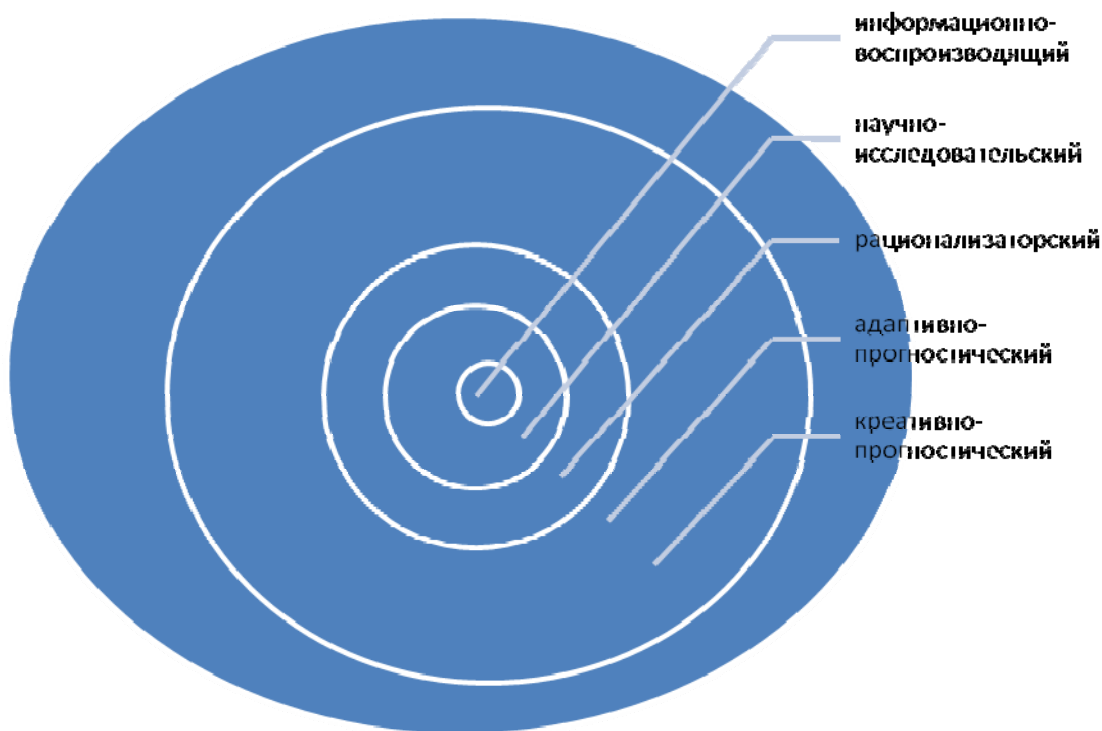


Рисунок 2 – Модель взаимосвязей уровней педагогического творчества

Как мы уже подчеркивали, в основу выделения уровней профессионализма педагога положено профессиональное умение анализировать деятельность и ее результаты. Это умение формируется в деятельности и непременно в условиях повышения научно-теоретической и психолого-педагогической подготовки учителя. Однако опыт показывает, что педагогическая наука, если даже с ней знакомят учителей в системе, следует как бы параллельно с

практической деятельностью, не обогащая ее, не являясь преобразующей силой в самой практике. Взаимопроникновение и взаимодействие науки и практики осуществляется тогда, когда учитель в ходе систематического знакомства с достижениями науки включается в творческое переосмысление своего опыта, способен накопленный опыт соотносить с проектируемым оптимальным результатом, анализировать собственную деятельность, деятельность своих учащихся, коллег в целом – результаты работы своего учреждения образования. Степень владения механизмом познания (диагностики) педагогического процесса – основа уровней его профессионализма, а следовательно, и творчества.

Какие же факторы влияют на становление и развитие творческих способностей педагогов? Методом активного социологического тестирования и контроля (МАСТАК) нами проведено исследование среди педагогов в различных регионах Беларуси. Выборка составила более 300 человек. В таблице 1 приводятся обобщенные данные, где оценка в колонке справа показывает значимость фактора глазами респондентов (среднее арифметическое) в пятибалльной системе.

Таблица 1 – Факторы, влияющие на формирование способностей педагога-творца

Наименование фактора	Средняя оценка
Знание психолого-педагогических основ обучения	4,73
Любовь к детям	4,73
Глубина знаний своего предмета	4,73
Наличие соответствующих личностных качеств педагога	4,60
Уровень управленческой деятельности в школе	4,53
Владение методикой преподавания своего предмета	4,53
Стремление к изучению передового педагогического опыта	4,53
Знание индивидуальных особенностей учащихся	4,47
Умение планировать собственную работу и учить этому учащихся	4,47
Развитие познавательных интересов учащихся	4,40
Умение учить учиться	4,40
Благоприятный климат в коллективе	4,33
Объективность оценки знаний учащихся	4,20
Развитие индивидуальных способностей учащихся	4,13
Осуществление межпредметных связей	4,00
Умение эмоционально подавать информацию	4,00
Умение предвосхищать результаты своей работы	4,00
Владение инструментарием анализа собственной деятельности	3,93
Создание ситуации успеха для учителя	3,87
Наличие у педагогов психологической прозорливости	3,80
Умение поставить себя на место учащихся	3,67

Анализируя полученные показатели, мы обнаруживаем среди них, во-первых, факторы с одинаковыми оценочными весами. Это оправданно. Такие факторы, как знание психолого-педагогических основ обучения, любовь к детям, глубина знаний своего предмета, не могут быть ранжированы в иерархической последовательности. Они выступают как необходимые предпосылки педагогического творчества. Такого мнения мы придерживаемся и по другим рядоположенным факторам. Во-вторых, некоторые факторы сформулированы как педагогические умения. Например, развитие познавательных интересов учащихся, объективная оценка знаний учащихся или умение эмоционально подать информацию и др. Какое же влияние они оказывают на развитие творчества педагога? Мы настоятельно подчеркиваем двойную обращенность при получении результатов педагогического труда. В процессе взаимодействия не только изменяется ученик под влиянием педагога, но и сам педагог не может не меняться в результате общения с учащимися. И если мы глубоко задумаемся в роль умений

– факторов, то нам станет ясно, что, например, умение эмоционально подавать информацию невольно ведет к развитию эмоциональности учителя, его чувствительности к восприимчивости этой информации учащимися.

Педагогическая деятельность – исключительно динамический и творческий процесс. Одно и то же педагогическое действие в разных педагогических ситуациях может быть и полезным, и нейтральным, и неприемлемым, а то и вредным. Помочь учителю в проектировании продуктивной деятельности – значит дать ему такой инструментарий – критерии, который представлял бы своего рода самоучитель в целях развития творческих способностей и который, разумеется, состоял бы из особым образом систематизированных психолого-педагогических идей, основанных на психолого-педагогических закономерностях, или идей, вытекающих из них. К важнейшим критериям оценки педагогического творчества, вычлененным и обоснованным нами в процессе работы, мы относим следующие: новизну и оригинальность; научную обоснованность; социально-педагогическую значимость; перспективную оптимальность; эффективность взаимодействия; энергозатратность; удовлетворенность; устойчивость результатов; адаптируемость. На наш взгляд, предъявленная система критериев отвечает всем выше перечисленным требованиям и включает ранее охарактеризованные нами признаки творчества.

Таким образом, овладение педагогическим творчеством доступно каждому педагогу при условии целенаправленной работы над собой. Оно формируется на основе практического опыта. Но не любой опыт становится источником педагогического творчества. Таким источником является только труд, осмысленный с точки зрения его сущности, целей и технологии педагогической деятельности. Педагогическое творчество – это сплав личностно-деловых качеств и профессиональной компетентности учителя. Педагог – не только профессия, суть которой передавать знания, но и высокая миссия сотворения личности, утверждения человека в человеке. В этой связи можно выделить совокупность профессионально-педагогической компетентности: общественно-политическая осведомленность, готовность к созданию новых ценностей и принятию творческих решений, любовь к детям, потребность и способность отдать им свое сердце, психолого-педагогическая эрудиция, методологическая культура, профессиональная позиция и призвание к педагогической профессии.

На основании вышеизложенного правомерно заключить, что профессиональная компетентность педагога существенно сказывается на его творческом взаимодействии с учащимися и что, вместе с тем, приближает учителей и школьников к самопознанию, самообразованию, самоорганизации, самореорганизации и самоконтролю. А это главный показатель эффективности творческой педагогической деятельности.

Литература

1. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Учпедгиз, 1940. – 416 с.
2. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
3. Пономарев, Я.А. Психология творчества и педагогика / Я.А. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.
4. Кузьмина, Н.В. Педагог как организатор педагогического воздействия / Н.В. Кузьмина // Основы вузовской педагогики : учеб. пособие для студ. ун-та / редкол.: Н.В. Кузьмина (отв. ред.), И.А. Уркин. – Л. : ЛГУ, 1972. – С. 84–102.

УДК 37.015.31:159.923:37.026.7

Педагогические условия реализации идейно-нравственного саморазвития личности в практике развивающего образования

Л.И. СЕЛИВАНОВА

Идейно-нравственное воспитание рассматривается в государственных документах как приоритетная задача идеологической работы в Республике Беларусь, обеспечивающей утверждение национальной идеи, закрепление общественной направленности деятельности подрастающего поколения, формирования его социальной компетентности. В данной статье раскрывается механизм реализации идейно-нравственного воспитания обучающихся через активизацию саморазвития личности в практике современного развивающего образования.

Ключевые слова: саморазвитие, идейно-нравственное саморазвитие, личность, развивающее образование, педагогические условия, педагогический фактор саморазвития.

The state documents regard ideological and moral education as the priority objective of ideological work in the Republic of Belarus. It approves the national idea, secures social orientation of the younger generation, and forms its social competence. The article presents the mechanism of realization of ideological and moral education of the students via personal self-development in the course of modern developing education.

Keywords: self-development, ideological and moral self-development, personality, developing education, pedagogical conditions, pedagogical factor of self-development.

Необходимость актуализации проблемы идейно-нравственного воспитания подрастающего поколения привела к поиску эффективных механизмов его осуществления в современной образовательной практике. В поле научного зрения был вынесен процесс саморазвития личности в целом и его идейно-нравственное направление. Историко-педагогический анализ разработки проблемы идейно-нравственного саморазвития личности, а также результаты поиска его теоретических оснований позволили выявить и раскрыть систему педагогических условий, необходимых для реализации данного процесса в практике развивающего образования.

Первым из рассматриваемых условий является *соответствие принципов развивающего образования сущностной характеристике саморазвития личности*. Понятие *саморазвитие личности* в нашем исследовании представляется как процесс количественного и качественного изменения всех сторон личности, который характеризуется свойствами спонтанности, имманентности, непрерывности, целостности, неравномерности, поливариантности, неравновесности, нелинейности, обусловлен природной активностью личности, ее открытостью внешним влияниям и деятельностью по самосовершенствованию.

Нами были выявлены следующие *принципы развивающего образования*: опора на саморазвитие, опора на деятельность, самоорганизация, целостность, автономность, открытость, помощь саморазвитию, поддержка индивидуальности, идеалосообразность. Названные принципы, или высшие начала, пронизывая все компоненты развивающего образования (его цели, содержание, формы, методы, деятельность педагога и обучающихся), обеспечивают проявление перечисленных выше основных характеристик саморазвития личности. Модель реализации принципов развивающего образования при его целеполагании отображена в таблице 1.

Таблица 1 – Реализация принципов развивающего образования при его целеполагании

Принципы развивающего образования	Аспекты реализации принципов развивающего образования при постановке его цели и задач
Опора на саморазвитие	Саморазвивающаяся личность – цель развивающего образования
Опора на деятельность	Направленность на формирование субъектной позиции личности в социально значимой деятельности

Самоорганизация	Цель и задачи развивающего образования обусловлены внутренней структурой личности и свойствами ее саморазвития
Целостность	Взаимосвязь и единство задач развивающего образования Введение нравственного элемента развивающего образования
Автономность	Свобода личности в выборе и акцентировании задач развивающего образования
Открытость	Постоянное обновление цели и задач развивающего образования в соответствии с социокультурными и природными изменениями
Помощь саморазвитию	Включение в задачи развивающего образования нравственного и физического саморазвития, усовершенствования психических процессов
Поддержка индивидуальности	Задача развивающего образования – саморазвитие индивидуальности, овладение умениями использовать ее свойства и качества
Идеалосообразность	Обогащение потребностно-мотивационной сферы личности в соответствии с педагогическим идеалом, включающим индивидуальный, региональный и общечеловеческий компоненты

Реализация перечисленных принципов оказывает влияние на внутренние факторы саморазвития личности и тем самым способствует изменению качественного содержания всех компонентов процесса развивающего образования, что, в свою очередь, является предпосылкой их превращения во внешние педагогические факторы саморазвития личности всех участников образовательного процесса. Данное условие относится и к реализации идейно-нравственного саморазвития личности как составляющей части целостного саморазвития, касающейся его идейно-нравственного компонента. При этом *идейно-нравственное саморазвитие* личности представляет собой процесс изменения нравственной сферы личности, трансформации ее нравственных качеств в ходе социально значимой деятельности.

Вторым условием реализации процесса идейно-нравственного саморазвития личности является *определение цели и содержания развивающего образования как педагогических факторов идейно-нравственного саморазвития личности*. Это условие эффективно при выборе *развивающегося субъекта* в качестве цели развивающего образования. *Саморазвивающаяся личность* в конечном результате должна обладать совокупностью таких свойств и качеств, которые, с одной стороны, будут соответствовать социальному идеалу и, с другой стороны, будут способствовать дальнейшему самосовершенствованию личности. При таком понимании цели образования стремление личности к идеальному образцу самосовершенствования как бы «запускает» механизм ее идейно-нравственного саморазвития.

В результате образованный человек должен овладеть развитием всех сил своего организма, и в итоге – иметь развитый физический организм, быть развитым умственно, общественно, нравственно, эстетически, обладать сильной волей, характером. Такие свойства и качества позволят обучающемуся, словами П.Ф. Каптерева, «быть постоянно энергией, ищущей применения своих сил к деятельности» [1, с. 9]. Данный подход был поддержан академиком И.Ф. Харламовым, который рассматривал совокупность качеств личности как внутренний «моральный фактор» ее развития [2, с. 111]. Нацеленность развивающего образования на «широкий круг развиваемых качеств» подчеркивается в работах современного белорусского ученого О.Л. Жук [3, с. 154]. Педагог должен иметь дело с человеком в целом, со всею совокупностью его свойств, а не с одним из многих направлений – умственной деятельностью. В этом случае постановка цели развивающего образования обеспечивает реализацию одного из основных принципов синергетики – *принципа целостности*.

Целостность педагогического процесса поддерживается тесной взаимосвязью самодеятельности учащегося с его эмоциями, волей, потребностями, мотивами, интересами и личностными качествами. Дело в том, что источник саморазвития, который кипит, струится в человеке, должен постоянно подпитываться и получать направление движения. Ориентировка и активизация саморазвития личности осуществляется через решение задач

формирования социальной направленности личности, совершенствования ее эмоционально-волевой сферы.

Необходимым показателем социальной зрелости личности, демонстрируемым в деятельности, является высокоразвитая воля. Она проявляется в таких особенностях личности, как стойкое перенесение неудач, наличие сильной душевной и физической энергии, способность работать долго и напряженно при полном сосредоточении внимания. В то же время даже настоящий волевой талант может иметь различную нравственную направленность. Поэтому наличие таких личностных качеств, как выдержка, предприимчивость, инициатива, настойчивость, является важным результатом развивающего образования, но при условии умения учащегося подчинять свои желания законам жизни общества и направлять действия в соответствии с этими законами. Приобретенные качества дают преимущества их обладателю, так как само общество требует от учреждения образования не только обучения учащихся, но и формирования их социальной компетентности.

Выделение в развивающем образовании *нравственного элемента*, объединяющего и задающего темп всему саморазвитию, объясняется необходимостью энергичности, самодисциплины, сильного и гуманного характера для того, чтобы стать энергичным борцом за общечеловеческие ценности и главнейшие блага культуры. При этом социальная компетентность личности включает умение защищать свое нравственное мировоззрение, свои убеждения и осуществлять их в жизни. Важным элементом идейно-нравственного саморазвития личности в процессе развивающего образования является *нравственное самообразование*, присвоение обучающимися социального опыта, в том числе посредством организации деятельности сообщества сверстников.

Отсюда в *задачи развивающего образования* необходимо включить: обогащение потребностно-мотивационной, эмоционально-чувственной, волевой сфер личности, самосовершенствование познавательных процессов, саморазвитие индивидуальности, умственное, физическое, нравственное, эстетическое самосовершенствование личности. Ориентация на изменение различных сторон личности выступает системообразующим педагогическим фактором ее целостного саморазвития в процессе образования и в то же время формирования таких личностных свойств и качеств, которые способствуют преобразованию учащегося в «развивающийся субъект» нравственно-познавательной и социально значимой практической деятельности.

Содержание развивающего образования будет нацелено на идейно-нравственное саморазвитие и самосовершенствование личности благодаря его структурированию в виде образовательных элементов, включающих следующие составляющие: система элементов культуры (науки, языки, искусства, ремесла); способы деятельности (методы и приемы мышления и исследования); мировоззренческие идеи, представленные в учебном материале.

Среди составляющих содержания образования следует особенно выделить *идеи, руководящие самостоятельностью личности*: «Если у человека не будет руководящих начал, царя в голове, то и при инициативе и стойкости он будет ... бросаться от цели к цели» [4, с. 85]. П.Ф. Каптерев утверждал, что наличие руководящих начал открывает социальные направления в саморазвитии личности: «Каждое знание есть живая сила, которая стремится направить человека в свою сторону, к своему предмету, когда знание имеет свою жизнь, свое влияние, свою историю; соединяясь одно с другим, знания становятся великой силой, влиятельным фактором в жизни и деятельности человека» [4, с. 81]. Единство руководящих начал обеспечивает целостность содержания образования, тем самым придает связность различным видам самостоятельности личности.

Идеи в содержании образования не только владеют двигательной силой, они способствуют выработке сознания, формированию стройного и широкого мировоззрения учащихся, помогают реализовать в системе развивающего образования принцип идеалосообразности, а личности – найти верный путь в окружающем мире. В этом отношении следует обратить внимание на воспитательное влияние отдельных учебных дисциплин. В частности, педагогическая ценность социологии и истории заключается в раскрытии социальных свойств человека, формировании гражданского сознания, чувства долга и личной ответственности. Такое

содержание обучения обогащает содержание интересов, обеспечивает потребности личности в самоорганизации и самодеятельности, а также самосовершенствование духовных и физических сил человека. Совокупность аспектов реализации задач развивающего образования и принципов отбора его содержания конкретизирует педагогическое условие, обеспечивающее осуществление идейно-нравственного саморазвития личности.

Важным условием успешной реализации идейно-нравственного саморазвития личности является *его акцентуация в процессуальной характеристике развивающего образования*. Процесс развивающего образования характеризуется как взаимодействие педагога и обучающихся по саморазвитию личности, самосовершенствованию познавательных, творческих способностей, социально и индивидуально значимых качеств всех участников педагогического процесса. Д.Б. Эльконин объяснял необходимость такой формы построения развивающего образования тем, что «она есть форма жизни ребенка в обществе, форма связи ребенка с обществом» [5, с. 37]. В.В. Давыдов описывал коллективную образовательную деятельность как диалоги, дискуссии, «постоянное и развернутое “социальное взаимодействие” учащихся между собой, учащихся и учителя» [6, с. 248–249]. Деятельность обучающихся и педагога, их взаимодействие в процессе развивающего образования образуют важный фактор идейно-нравственного саморазвития личности. При этом деятельность обучающихся – это деятельность по самосовершенствованию, выступающая фактором саморазвития личности благодаря соединению учебной и научной форм познания, усилению творческой и социально-нравственной составляющей образования.

Деятельность педагога превращается в фактор идейно-нравственного саморазвития личности при совершении совокупности *операций*: постановка цели познавательной деятельности с учетом личностных и социальных стремлений и возможностей; расстановка акцентов, приближающих личность к задачам самосовершенствования; помощь саморазвитию через обогащение мотивов, создание положительных эмоций, формирование чувств, познавательных способностей, волевого стремления к самоизменению; подбор образовательных элементов и их соотношения; правильная организация самодеятельности обучающихся; методическое обеспечение саморазвития личности.

Гарантии эффективной реализации педагогической деятельности обеспечиваются *самосовершенствованием педагога по всем параметрам*: повышением теоретической и практической компетентности, методологической культуры, овладением навыками антропологического исследования, критического анализа культурных данных, педагогического творчества. Все педагогическое образование, по мнению П.Ф. Каптерева, должно быть проникнуто идеей саморазвития и совершенствования: «Существует вечный неизменный путь природы в развитии человека и человечества, путь органического роста всех сил и отдельной личности, и человеческого общества... Познать этот царственный путь развития природы и помогать идти по нему молодым поколениям – вот основная, коренная задача и заповедь всей педагогики для всех педагогов» [7, с. 44].

Необходимые элементы в содержании педагогического образования: развитие Вселенной, Земли, растительного и животного мира, культурное и социальное развитие человечества, развитие языка, быта, религии, нравственности. Но центральной задачей педагога является изучение всестороннего развития человеческой личности, ее характерных периодов, способов воздействия на нее в различных видах ее самосовершенствования. Чтобы быть мастером своего дела, каждый педагог должен быть антропологом, ему необходимо глубокое понимание природы ребенка, истории ее развития и условий изменения, знание психологии, истории педагогики, теории и методики образования и воспитания, а также физиологии, биологии, культурологии. Саморазвитие личности, по мнению И.И. Цыркуна, становится сегодня «доминирующей ценностью инновационного педагогического образования» [8, с. 3]. «Принцип адекватного развития и саморазвития» включается современным ученым в ряд доминирующих регулятивных принципов инновационной подготовки педагога.

Основным *критерием эффективности процесса развивающего образования* является соответствие результатов саморазвития личности цели и задачам развивающего образования. *Показателями эффективности* процесса развивающего образования выступают: ши-

рота и стройность мировоззрения обучающихся; полнота, глубина и гуманность эмоционально-чувственного сознания личности; высокоразвитая воля; способность личности к самоуправлению деятельностью; разносторонний кругозор и общее формальное развитие; творчество в самодеятельности; социальная зрелость личности. Субъектная позиция всех участников педагогического процесса акцентирована в качестве важного показателя эффективности процесса обучения. При этом модель педагога включает прочное теоретическое и практическое педагогическое образование, высокую общую культуру, свободу творчества, личную ответственность.

Практико-ориентированным условием реализации рассматриваемого процесса является методическое обеспечение идейно-нравственного саморазвития личности в развивающем образовании. Осуществление данного условия связывается прежде всего с усвоением педагогом теоретической и практической сторон педагогической деятельности. Ее теоретическое основание выстроено как целостное знание содержания, логики и методики преподаваемого предмета, а также неперенное знание характерных особенностей саморазвития личности в различные возрастные периоды. К практическим основаниям педагогической деятельности отнесено творчество в применении метода и его соответствие личностным особенностям учителя и обучающихся.

В арсенале педагога подчеркнуты умения ориентироваться в особенностях индивидуальности, группы обучающихся, учреждения образования, способность выбирать методы обучения и воспитания с учетом личностного изменения. В этом отношении следует отметить умение педагога рационально сочетать методы образования в зависимости от уровня развития личности. С психологической точки зрения это положение обосновывал В.В. Давыдов, указывая на взаимосвязь учения с другими видами деятельности ребенка. Он считал, что бессмысленно говорить о «чистых» методах обучения – «усвоение любого вида человеческого опыта, будь то научного, художественного и др., полноценно совершается только тогда, когда учение сопрягается и переплетается с игрой, переходит в труд, обрамляется общественно организационными делами» [6, с. 172]. В развивающем образовании необходимо находить место игровой, трудовой, общественной деятельности обучающихся и воспитанников. Соединение учения с трудом и другими видами деятельности повышает развивающую и воспитательную силу образования.

Метод не может игнорировать особенности индивидуальности, создающие непредсказуемость ее самодеятельности. Чтобы способствовать саморазвитию, необходимо реализовать принцип автономности организации и индивидуальный характер образования, что в отношении к педагогическому методу означает его применение к конкретной личности. Дело в том, что у разных людей отличаются склонности, сила и качество способностей, а сочетания личностных свойств и вовсе бесчисленны, их определить гораздо труднее, чем какую-либо одну выдающуюся черту. Поэтому личность в учреждении образования буквально тонет в массе обучающихся, она как индивидуальность никому не известна. И в настоящее время недостатком современных педагогических технологий остается слабое знание ученика, недостаточный учет индивидуальных психологических особенностей и способностей. Так, Л.В. Занков отмечал, что при обучении, направленном на общее развитие, «речь может идти о предоставлении простора индивидуальности каждого. Вопрос только заключается в том, как выявить индивидуальность школьника, как узнать, что в каждом ребенке сильно, что слабо» [9, с. 162]. В этом отношении важно знать о том, что индивидуальные особенности и способности ведут к различию самодеятельности учащихся. Поэтому для стимулирования идейно-нравственной стороны саморазвития необходимо предоставить личности возможности проявить себя в разных областях. Обучение и воспитание должны поддерживать индивидуальность, что обеспечивается разнообразием методов взаимодействия.

Грамотное методическое обеспечение развивающего образования связано также с пониманием сущности его *методов и форм* как способов самодеятельности учащихся по усвоению и исследованию изучаемого материала, обеспечивающих направленность процессов обучения и воспитания на саморазвитие личности. Их внедрение в работу образовательных учреждений способствует организации процессов обучения и воспитания в соответствии с

принципами опоры на деятельность и саморазвитие личности. Современный исследователь В.С. Лазарев указывает на необходимость формирования у учащегося понимания ценности саморазвития и обучения способам его осуществления: «Научить ребенка учиться, т. е. сформировать его как субъекта собственного образования – важнейшая проблема, не решаемая сегодня традиционными образовательными системами» [10, с. 111]. Это замечание свидетельствует, что в образовательной практике овладение учащимися принципами и правилами саморазвития и в настоящее время идет преимущественно стихийно.

Соединение учебной и научной форм познания (усвоения и исследования) и усиление на этой основе творческой составляющей образования преобразуют методы и формы обучения и воспитания в способы саморазвития личности. Сочетание механизмов подражательности и творчества, стремление к аналитической и генетической форме исследования материала, усиление вариативных возможностей обучающихся и доли их самостоятельной в практической деятельности методически обеспечивают идейно-нравственное саморазвитие личности. Эффективным средством саморазвития творческих способностей учащихся, активизации умственной самостоятельной деятельности, обучения искусству мыслить является *эвристика*: «Она как бы говорит ученику: мысли всегда настолько самостоятельно, насколько можешь. Она ничего не дает ученику без собственного труда и усилия» [11, с. 349]. В.Т. Чепиков отмечает, что в ходе эвристической беседы «преподаватель посредством вопросов и рассуждений помогает учащимся найти собственное решение проблемной ситуации» [12, с. 87]. Обучающиеся самостоятельным размышлением и исследованием в сотрудничестве с педагогом находят истину.

Современную методику развивающего образования дополняют сформулированные П.Ф. Каптеревым правила эвристического обучения: 1) каждую мелочь, каждый пустяк, каждую третьестепенную вводную мысль нужно обязательно вывести, открыть; 2) как только научная истина найдена, ее необходимо сейчас же облекать в стройную формулу; сжатая формулировка закона даст возможность пользоваться им в любой необходимый момент; 3) добытую эвристическим путем и сформулированную истину следует обсудить, проговорить, выявить слабые стороны, даже со слабыми учениками; 4) в разумной школьной практике догматизм и эвристика, наводящие вопросы и вопросы, направленные к исследованию благосостояния ума питомцев, перемешиваются; 5) не стоит добиваться от детей такого ответа, который составил себе сам учитель. Нужно довольствоваться каждым правильным ответом; 6) необходимо всеми силами избегать отклонений от прямого пути в сторону, постоянно иметь в виду главную цель урока; 7) нужно заставлять работать всех учеников, весь класс.

Перечисленные правила демонстрируют следующие этапы реализации эвристического метода образования: составление плана беседы, выстраивание связующей отдельные вопросы нити, подбор характерных фактов, акцентирование с помощью наводящих вопросов внимания учащихся на важных для обобщения свойствах и сторонах предметов и явлений, наблюдение за процессом обобщения и формулировки учащимися открытого знания. Данные функции определяют руководящую роль педагога в исследовательской деятельности личности.

Центральным методом самостоятельной работы обучающихся является *упражнение*. В частности, для раскрытия умственных способностей личности необходимо применять упражнения в познавательных действиях: индуктивном обобщении и дедуктивном рассуждении. Данные упражнения учат распознавать существенные и несущественные признаки наблюдаемых явлений, сопоставлять, обобщать и проверять наблюдения, тренируют интуицию, воспитывают точность мышления. Можно рекомендовать систематически применять различные виды самостоятельных умственных упражнений: решение математических задач, проведение параллелей между историческими эпохами, личностями, литературными типами, составление вопросов по содержанию изучаемого материала, составление описаний предметов и их характеристик. Формированию разносторонних интересов личности способствуют упражнения интерактивного и научно-исследовательского характера: организация дискуссий, споров, дебатов, проведение наблюдений, опытов, экспериментов. Такие упражнения

являются важным способом активизации самостоятельности обучающихся в процессе развивающего образования.

Процесс развивающего образования дает возможность организовать также *умственно-нравственные упражнения* при условии предъявления к его участникам следующих требований: отсутствие неряшливости и лени в рассуждении; тщательный анализ всех доводов «за» и «против» по отношению к гипотезе; устранение в рассуждении самолюбия, слепой покорности авторитетам и принятым доминирующим мнениям; сознательное стремление учиться, расширять знания, совершенствовать ум; смелое высказывание своего мнения и энергичная защита признанных истинными положений.

Как видим, формы и методы развивающего образования становятся педагогическим фактором идейно-нравственного саморазвития личности каждого участника образовательного процесса благодаря соответствию принципам развивающего образования, нацеленности на совместное исследование и самостоятельное открытие знания, развитие при этом творческого потенциала личности, а также профессионально-личностное совершенствование педагога.

Система педагогических условий реализации идейно-нравственного саморазвития личности в развивающем образовании включает: соответствие принципов развивающего образования сущностной характеристике саморазвития личности; определение цели и содержания развивающего образования как педагогических факторов идейно-нравственного саморазвития личности; акцентуация идейно-нравственного саморазвития личности в процессуальной характеристике развивающего образования; методическое обеспечение идейно-нравственного саморазвития личности в развивающем образовании. Результаты идейно-нравственного саморазвития личности в процессе развивающего образования представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты идейно-нравственного саморазвития личности

Задачи развивающего образования	Результаты развивающего образования	Качества и свойства личности, способствующие ее самосовершенствованию и соответствующие социальному идеалу
Обогащение потребностей, мотивов, интересов, идеалов	Общественные, умственные, эстетические, волевые интересы, практические и теоретические потребности, социальные стремления служить развитию культуры, осуществлению идеалов человечества	Широта и стройность мировоззрения, твердость убеждений и идеалов, охота к учению, сознательная мотивировка деятельности
Обогащение эмоций и чувств	Проявление разнообразных эмоций от интеллектуальных, физических, нравственных, эстетических впечатлений, «дух жизни, развития»	Полнота, глубина, гуманность, эстетичность, уравновешенность чувств, чувство долга и ответственности
Саморазвитие воли	Высокоразвитая воля, способность работать долго и напряженно при сосредоточении внимания, умение подчинять личные желания и направлять действия в соответствии с законами общества, способность управлять собой и другими	Энергичность, выносливость (душевная и физическая), предприимчивость, инициативность, настойчивость, сильный характер
Совершенствование познавательных процессов	Быстрое и прочное запоминание, устойчивое и продолжительное внимание, логичность и самостоятельность мышления, связность и богатство речи	Способность к самоуправлению деятельностью

Материальное и формальное развитие (частное и общее)	Разносторонний кругозор (овладение знаниями в различных областях культуры), глубина и всесторонность проработки вопросов, умение пользоваться материалом, осторожность в суждениях, стремление к точной формулировке выводов, склонность к систематическому труду	Умственная, физическая, нравственная, эстетическая зрелость, высокая степень работоспособности, готовность к самообразованию
Самосовершенствование индивидуальности	Понимание собственных физических и психических особенностей, умение их использовать в самодеятельности, проявление индивидуальных способностей в социально значимой деятельности	Самостоятельность, оригинальность деятельности, способность к социальному творчеству

В целом, осуществление совокупности выявленных условий, способствующих реализации идейно-нравственного саморазвития личности, позволит преодолеть противоречия современного образовательного процесса, придаст его организации системный характер и будет способствовать формированию социальной компетентности личности.

Литература

1. Каптерев, П.Ф. Единая всеобщая школа / П.Ф. Каптерев // Педагогическая мысль. – 1919. – №№ 7–9. – С. 1–44.
2. Харламов, И.Ф. Как активизировать учение школьников (Дидактические очерки) / И.Ф. Харламов. – 2-е изд., доп. и перераб. – Минск : Народная асвета, 1975. – 208 с.
3. Жук, О.Л. Педагогика : учеб.-метод. комплекс для студ. пед. специальностей / О.Л. Жук. – Минск : БГУ, 2003. – 383 с.
4. Каптерев, П.Ф. Что может сделать школа для развития характера учащихся? / П.Ф. Каптерев // Избранные педагогические сочинения / под ред. А.М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – С. 75–90.
5. Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы) / под ред. Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. – М. : Просвещение, 1966. – 442 с.
6. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1986. – 542 с.
7. Каптерев, П.Ф. Педагогика и политика / П.Ф. Каптерев // Педагогическая мысль. – 1921. – №№ 9–12. – С. 43–49.
8. Цыркун, И.И. Инновационное образование педагога: на пути к профессиональному творчеству : пособие / И.И. Цыркун, Е.И. Карпович. – Минск : БГПУ, 2006. – 311 с.
9. Развитие младших школьников в процессе усвоения знаний : экспериментально-педагогическое исследование / под ред. М.В. Зверевой. – М. : Педагогика, 1983. – 168 с.
10. Лазарев, В.С. Воинствующий эмпиризм против развивающего обучения / В.С. Лазарев // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 106–113.
11. Каптерев, П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П.Ф. Каптерев // Избранные педагогические сочинения / под ред. А.М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – С. 270–652.
12. Чепиков, В.Т. Педагогика. Краткий учебный курс / В.Т. Чепиков. – М. : Новое знание, 2003. – 173 с.

УДК 37.015.3:159.923.3-053.6:177.82

Личностные особенности подростков со склонностью к аддиктивному поведению

И.В. Сильченко

Анализируются условия и причины, способствующие формированию аддикций у подростков. Излагаются результаты эмпирического исследования личностных особенностей подростков, склонных к аддиктивному поведению. Обосновывается необходимость оказания психологической помощи учащимся, направленной на формирование у них социально-психологической компетентности.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, индивидуально-личностные особенности, социальная дезадаптация, самоотношение, психологическая профилактика зависимости, социально-психологическая компетентность.

The conditions and reasons for teenagers' addiction are analyzed in the article. There are stated the results of empirical investigation of personal characteristics of teenagers having inclinations to addictive behaviour. The article gives proof of the necessity of providing the students with psychological help aimed at forming their social and psychological competence.

Keywords: addictive behaviour, personal characteristics, social maladjustment, self-attitude, psychological preventive measures against addiction, social and psychological competence.

Среди многих проблем, стоящих перед нашим обществом, одно из важных мест занимают проблемы борьбы с алкоголизмом, токсикоманией и наркоманией. Эти отрицательные явления угрожают здоровью населения страны, а следовательно, влияют и на национальную безопасность. В последнее время исследователи и специалисты все чаще говорят о наблюдающейся тенденции ранней алкоголизации подростков и молодежи, показателем которой стал постоянно снижающийся средний возраст начала употребления спиртных напитков. Отмечается также, что алкоголизация подростков идет, как правило, в связке с ранней криминализацией, а также с различными формами девиантного поведения [1, с. 119]. Все это обуславливает необходимость более тщательного исследования механизмов функционирования, условий и закономерностей формирования зависимого поведения, уже на ранних стадиях выявлять признаки подросткового неблагополучия и оказывать комплексную помощь по выведению их из социально опасного положения.

Подростковый возраст вообще и ранняя юность в особенности представляют собой группу повышенного риска. Во-первых, сказываются внутренние трудности переходного возраста, начиная с психогормональных процессов и кончая перестройкой «Я-концепции». Во-вторых, можно говорить о пограничности и неопределенности социального положения юношества. В-третьих, наблюдаются противоречия, обусловленные перестройкой механизмов социального контроля: детские формы контроля, основанные на соблюдении внешних норм и послушании взрослым, уже не действуют, а взрослые способы, предполагающие сознательную дисциплину и самоконтроль, еще не сложились или не окрепли. В-четвертых, подростковый период характеризуется ярким проявлением акцентуаций характера, способствующих формированию аддикций (гипертимный, неустойчивый, конформный, истероидный, эпилептоидный типы), и гипертрофированными поведенческими реакциями: группирования, эмансипации, увлечения (хобби), имитации, оппозиции, компенсации, гиперкомпенсации [2], [3], [4].

Исследователи считают, что поведение, связанное с употреблением алкоголя и наркотиков, следует рассматривать как комплекс социально-психологических проблем. К настоящему времени накопился достаточный фактический материал, свидетельствующий о том, что основными факторами, способствующими формированию аддикций у подростков, являются неблагоприятная социальная ситуация развития ребенка и комплекс его психологических свойств (особенности темперамента, характера, личности). К условиям и обстоятельст-

вам социальной ситуации развития подростка, увеличивающим его шансы стать потребителем алкоголя и наркотических веществ, относят влияние семьи и неформальной группы. Особое значение придается семье. На формирование зависимости у молодых людей влияют следующие семейные факторы: взаимоотношения в семье; изоляция молодого человека от семьи; отсутствие чувства принадлежности к семье; дисфункциональные воспитательные стили с высоким уровнем семейного стресса, семейной нестабильностью; недостаточно близкие отношения с родителями; недостаточная поддержка со стороны родителей; недостаток любви; неудовлетворенная потребность в признании, доверии, любви; конфликты между родителями; недоброжелательность и враждебность родителей; дисгармония в семье; разводы, неполные семьи; наличие в семье больных алкоголизмом или наркоманией; несоблюдение членами семьи социальных норм и правил [5, с. 96]. Выявлена прямая зависимость между антиобщественным образом жизни семьи и формированием мотивов девиантного поведения, что объясняется склонностью детей, особенно на первых порах социализации, активно усваивать негативные ценности и представления родителей [1, с. 108–109].

Немаловажной мотивирующей силой аддиктивного поведения подростков обладают неформальные группы асоциального характера. Важнейшими причинами приобщения к ним являются школьная неуспешность, особенно начавшаяся в младшем школьном возрасте, конфликтные отношения с педагогами и одноклассниками, неблагоприятное положение в системе личных взаимоотношений в учебном коллективе. Психологические особенности возраста таковы, что подросток не может находиться в изоляции и ищет группу, в которой он был бы равным. И.С. Кон полагает, что чувство самоуничижения, своего несоответствия предъявляемым требованиям ставит перед выбором либо в пользу требований и продолжения мучительных переживаний самоуничижения, либо в пользу повышения самоуважения в поведении, направленном против этих требований. Выбирается, как правило, второе. Поэтому желание соответствовать ожиданиям коллектива, общества уменьшается, а стремление уклониться от них, напротив, возрастает [4, с. 252–253]. В результате подросток начинает со все большей враждебностью относиться к среде, которая пренебрегла им, и тяготеть к таким же «отверженным» девиантным сверстникам, у которых находит, наконец, признание и одобрение своего отклоняющегося поведения. Развиваясь в социально неблагополучной среде, он усваивает ее нормы и ценности, даже если они противоречат принятым в обществе, для ребенка они – наиболее правильные, поскольку опыт жизни в иной социальной среде у него неудачен.

Таким образом, наличие аддиктивного поведения имеет в своей основе социальную дезадаптацию, которая означает нарушение взаимодействия индивидуума со средой, характеризующееся невозможностью осуществления им в конкретных микросоциальных условиях своей позитивной социальной роли, соответствующей его возможностям [6, с. 8].

Другим механизмом отклоняющегося поведения несовершеннолетних является деформация личности в результате нарушенных социальных отношений со взрослыми и сверстниками. Анализ психологической литературы показывает, что асоциальная группа лишь в том случае «находит» субъекта, если сам субъект «ищет» такую группу. Следовательно, для понимания закономерностей формирования зависимости необходимо выявление индивидуально-психологических особенностей личности, способных спровоцировать такое поведение. Исследование личностных особенностей зависимых лиц позволяет выделить условия, затрудняющие либо облегчающие процесс аддиктивной реализации.

Исследователями отмечается, что значительная часть подростков с аддиктивным поведением имеет серьезные личностные проблемы: наличие акцентуированных свойств характера; нарушения психической активности, эмоционального тонуса; неуверенность в себе, снижение способности к саморегуляции; неэффективные копинг-стратегии; низкая эффективность личностных ресурсов; отсутствие необходимых социальных навыков, конформность, социальная пассивность; отсутствие жизненной перспективы; обостренное чувство собственной уязвимости и зависимости от окружающей среды; низкие показатели интеллекта и личностные расстройства [7], [8]. Одной из основных психологических причин аддиктивного поведения подростков часто называют неадекватную Я-концепцию. Так, Г. Кэплан

выявил статистически значимую связь пониженного самоуважения у юношей практически со всеми видами девиантного поведения. По мнению Е. Змановской, аддиктивные личности страдают от того, что не чувствуют себя «хорошими», что мешает им в свою очередь иметь удовлетворяющие их отношения с другими людьми. Аддикция в этом случае служит мощным средством против внутреннего чувства пустоты, дисгармонии и боли [9, с. 134].

Целью нашего исследования явилось изучение личностных особенностей подростков, склонных к аддиктивному поведению. Исследование проводилось в рамках экспериментального проекта «Разработка и апробация модели предупреждения противоправного поведения учащихся, склонных к девиантному поведению» в УО «Гомельский государственный профессиональный лицей машиностроения». Всего было обследовано 69 учащихся в возрасте от 15–18 лет. Для реализации поставленной цели использовался психодиагностический метод, включающий методику диагностики склонности к отклоняющемуся поведению А.Н. Орла, методику многофакторного исследования личности Р. Кеттелла, методику многомерного опросника исследования самооотношения (МИС – методика исследования самооотношения), созданную В.В. Столиным и Р.С. Пантелеевым, анкету для определения степени включенности подростков в процесс употребления спиртных напитков и наркотических веществ. Данные, полученные в результате психодиагностического исследования, были обработаны с использованием программного пакета Microsoft Office.

По данным методики «Склонность к отклоняющемуся поведению», выборка была разделена на две группы: 1) учащиеся, имеющие склонность к аддиктивному поведению (28 человек); 2) учащиеся, не склонные к аддиктивному поведению (31 человек). Выделенные группы достоверно различаются по шкале «Склонность к аддиктивному поведению». Учащиеся первой группы характеризуются предрасположенностью к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, склонны к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем, ориентированы на чувственную сторону жизни, у них преобладают гедонистически ориентированные нормы и ценности. Кроме этого, у подростков 1-й группы выявлена склонность к преодолению социальных норм и правил, а также нежелание или неспособность контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций и готовность реализовывать негативные эмоции непосредственно в поведении. Это подтверждается и объективными данными. Все 28 учащихся за распитие спиртных напитков, совершение правонарушений и пропуски занятий без уважительных причин состоят на внутриучилищном учете, на учете в инспекции по делам несовершеннолетних – 17 человек, на учете в наркологическом диспансере за систематическое употребление алкоголя – 12 человек (на 1 апреля 2010 года).

В результате анонимного анкетирования выявлено, что 91% учащихся этой группы употребляют спиртные напитки, 83% пробовали наркотики. Знакомство подростков с алкоголем и наркотиками происходит рано. 5% респондентов попробовали алкогольные напитки в 6 лет, с 13 до 16 лет познакомились с алкоголем 94% обследованных подростков. Более того, образ жизни многих из них связан с достаточно частым употреблением определенных видов спиртных напитков: 8% учащихся употребляют спиртные напитки ежедневно, несколько раз в неделю – 27%; один раз в неделю – 23%; один раз в месяц – 16%, по праздникам – 26% обследованных. Большинство респондентов (65%) в качестве наиболее предпочитаемого спиртного напитка называют пиво, 25% – водку, 10% – вино и джин-тоник. Наркотики впервые попробовали в 9 лет 5% испытуемых, к 16 годам 83% обследованных подростков имеют опыт их употребления. Эти данные свидетельствуют о большой включенности подростков в процесс алкоголизации и наркотизации.

Подростки 2-й группы склонны следовать стереотипам и общепринятым нормам поведения и жестко контролировать поведенческие и эмоциональные реакции, чувственные влечения. По данным анкетирования, 85,5% из них практически не употребляют крепких алкогольных напитков, а 57,7% – не употребляют даже пива.

Исследование подростков двух групп при помощи опросника Р. Кеттелла позволило получить их усредненные профили, на основании которых были выявлены следующие личностные характеристики. Показатели шкал усредненного профиля 1-й группы распределены в

пределах 2–4 стана, отмечается подъем профиля по шкалам А, F, G, Н, N, О и снижение показателей по шкалам Q2 и Q3. Подобное расположение пиков свидетельствует о том, что учащиеся со склонностью к аддиктивному поведению подвержены аффективным переживаниям, эмоционально лабильны. Они характеризуются конфликтностью, холодностью в социальных контактах, ориентацией на мнение группы, неспособностью контролировать свои эмоции и поведение, ригидностью в принятии решений, неуверенностью в своих силах, ранимостью, тенденцией ухода в себя, непринятием общественных норм и требований, конформностью, трудностями в поведении.

Показатели шкал усредненного профиля 2-й группы распределены в пределах 3–6 стенов, отмечаются пики на шкалах С, F, G, Н, Q3, а также снижение по шкалам М и Q1. Подобное расположение пиков показывает, что подростков контрольной группы отличает способность управлять своими эмоциями и поведением, хорошее осознание социальных требований и следование им, приспособленность к действительности, общительность, легкое отношение к жизни, оптимистичность, находчивость, решительность, мотивация достижения, склонность трезво оценивать ситуацию, принимать решения и планировать свою жизнь. При анализе уровня самоуважения подростков, склонных к аддиктивному поведению, были выявлены следующие особенности.

По шкале 1 (внутренняя честность) – в 1-й группе результаты свидетельствуют о закрытости, откуда мы можем сделать вывод о неспособности или нежелании подростков данной группы выдавать значимую информацию о себе. Результаты контрольной группы по данной шкале находятся в поле психологической нормы. По шкале 2 (самоуверенность) – в первой группе результаты свидетельствуют о неудовлетворенности собой и своими возможностями, сомнении в способности вызвать уважение. В контрольной группе результаты свидетельствуют о высоком самомнении, самоуверенности, отсутствии внутренней напряженности. По шкале 3 (саморуководство) – в двух группах результаты демонстрируют примерно одинаковое распределение данных. По шкале 4 (самоуверенность) – результаты в группе зависимых свидетельствуют об ожидании субъектами того, что их личность, характер и деятельность не способны вызвать у других уважение, симпатию, одобрение и понимание. Учащиеся контрольной группы имеют в основном представление о том, что их личность, характер и деятельность способны вызвать у других уважение, симпатию, одобрение и понимание. По шкале 5 (самоценность) – в группе склонных к зависимости учащихся результаты свидетельствуют о недооценке ими своего духовного «Я», сомнении в ценности собственной личности, отстраненности, граничащей с безразличием к своему «Я», потере интереса к своему внутреннему миру. Результаты контрольной группы отражают заинтересованность в собственном «Я», любовь к себе, ощущение ценности собственной личности и одновременно предполагаемую ценность своего «Я» для других. По шкале 6 (самопринятие) – результаты свидетельствуют об отсутствии в 1-й группе дружеского отношения к себе, согласия с самим собой, одобрения своих планов и желаний, т. е. они обладают недостаточным самопринятием, что является важным симптомом внутренней дезадаптации. Результаты контрольной группы отражают эмоциональное, безусловное принятие себя таким, каков он есть, пусть даже с некоторыми недостатками.

По шкале 7 (самопривязанность) – результаты отражают ригидность «Я-концепции», привязанности, нежелания меняться на фоне общего положительного отношения к себе. В контрольной группе результаты отражают желание что-то в себе изменить, соответствовать идеальному представлению о себе, неудовлетворенности собой. По шкале 8 (внутренняя конфликтность) – результаты свидетельствуют о наличии внутренних конфликтов, сомнений, несогласия с собой, тревожно-депрессивных состояний, сопровождаемых переживанием чувства вины. Это ведет к недисциплинированности, неспособности выполнять социальные требования. Постоянная неудовлетворенность и споры с собой протекают на фоне неадекватно заниженной самооценки, что приводит к сомнениям в своей способности что-то предпринять или изменить. Данные исследования в контрольной группе свидетельствуют о повышенной рефлексии, глубоком проникновении в себя, осознании своих трудностей, адекватном образе «Я» и отсутствии вытеснения. По шкале 9 (самообвинение) – в 1-й группе ре-

зультаты отражают интрапунивность, самообвинения, готовность поставить себе в вину промахи и неудачи, собственные недостатки. В контрольной группе результаты находятся в области психологической нормы. Результаты в группе склонных к зависимому поведению регистрируют высокие значения по 8-й и 9-й шкалам, а также общее снижение профиля по предыдущим параметрам, что свидетельствует о глубокой внутренней дезадаптации и кризисной ситуации подростков.

Таким образом, результаты изучения особенностей самоотношения подростков со склонностью к аддикции позволяют констатировать у них наличие проблем, связанных с отсутствием навыков рефлексии, внутренней честности, с неудовлетворенностью собой, ощущением малой ценности своей личности, неуверенностью в себе, недостаточностью самоконтроля, зависимостью от внешних обстоятельств, что приводит к нарушению адаптации.

Проведенное исследование позволяет заключить, что подростки с зависимым поведением обладают рядом личностных проблем. Но они будут иметь психологический иммунитет против алкогольной или наркотической зависимости, если будут социально адаптированы, общительны, способны поддерживать здоровые отношения с окружающими, иметь адекватную самооценку, хорошо осознавать социальные требования и уметь приспособиться к действительности, контролировать свое поведение и эмоции, действовать энергично и решительно, быстро принимать решения и планировать свою жизнь. Полученные данные послужили основой для разработки и апробации модели предупреждения противоправного поведения учащихся, которая в рамках инновационного проекта «Внедрение модели предупреждения противоправного поведения учащихся, склонных к девиантному поведению» была реализована на инновационных площадках УО «Гомельского государственного профессионального лицея машиностроения» и «Гомельского государственного профессионально-технического училища № 30 речного флота» (с 2009 по 2011 гг.). В рамках данной модели осуществлялась психологическая превенция зависимого поведения учащихся.

Традиционно профилактика аддиктивного поведения подростков строилась на системе информации о вреде алкоголя и наркотиков, которая доносилась до слушателей в виде лекций, проводимых специалистами. В последние годы спектр мероприятий расширился за счет психологической работы, направленной на коррекцию личностных отклонений. Наиболее перспективным считается проведение групповых тренингов. При этом ряд авторов приходит к убеждению, что объектом направленности этих тренингов должна быть личность, а не собственно аддиктивное поведение. Нами была разработана программа психологической превенции аддиктивного поведения, которая является практическим инструментом формирования социально-психологической компетентности личности. Подросткам предоставлялась возможность «здесь и теперь» попытаться преодолеть актуальные для них жизненные проблемы, а также освоить эффективные способы их разрешения в будущем. Данная программа включает в себя следующие блоки.

1. *Тренинг формирования жизненных навыков и умений.* Наиболее эффективный. Под жизненными навыками понимают наиболее важные социальные умения личности. Прежде всего, это умение общаться, поддерживать дружеские связи и конструктивно разрешать конфликты в межличностных отношениях. Также это способность принимать на себя ответственность, ставить цели, отстаивать свою позицию и интересы. Наконец, жизненно важными являются навыки самоконтроля, уверенного поведения, изменения себя и окружающей ситуации.

2. *Тренинг личностного роста с элементами коррекции.* Он способствует развитию способностей к самопознанию, формированию адекватной самооценки, позитивного самоотношения, повышению ответственности за свои поступки.

3. *Тренинг устойчивости к негативному социальному влиянию.* В ходе тренинга изменяются установки на девиантное поведение, формируются навыки распознавания рекламных стратегий, развивается способность говорить «нет» в случае давления сверстников, дается информация о возможном негативном влиянии родителей и других взрослых (например, употребляющих алкоголь) и т. д. Происходит формирование ценностных ориентаций и социальных навыков, которые позволяют адаптироваться в условиях коллектива учебной группы и лицея.

По окончании групповых занятий проведено анкетирование участников с целью оценки их эффективности. У 21% подростков повысилась устойчивость к влиянию, т. е. они научились не поддаваться влиянию группы или лидеров и отстаивать собственное мнение; 38% учащихся заинтересованы в продолжении занятий, направленных на повышение самооценки; 64% опрошенных заинтересовались темой разрешения конфликтных ситуаций.

Для оценки результативности профилактической программы была проведена повторная диагностика. Сравнение результатов диагностики до и после проведенной работы свидетельствует об изменениях, произошедших в профилях самоотношения: повысились значения оценок по шкалам «Зеркальное Я», «Самоценность», «Самоуверенность», снизились показатели по шкале «Внутренняя конфликтность»; повысилась способность управлять своими эмоциями и поведением, улучшилось осознание социальных требований и следование им, приспособленность к действительности. Эффективность программы подтверждается и объективными показателями. Уменьшилось количество учащихся, стоящих на наркологическом учете, с 17 человек в 2009 году до 12 – в 2011 году. Кроме того, улучшилась посещаемость занятий и повысилась социальная активность подростков из коррекционной группы.

Литература

1. Кондрашенко, В.Т. Девиантное поведение у подростков : Диагностика. Профилактика. Коррекция : учеб. пособие / В.Т. Кондрашенко, С.А. Игумнов. – Минск : Аверсэв, 2004. – 365 с.
2. Личко, А.Е. Подростковая психиатрия / А.Е. Личко. – Л. : Медицина, 1979. – 336 с.
3. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб. : Питер, 2000. – 624 с.
4. Кон, И.С. Психология ранней юности : книга для учителя / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
5. Шнейдер, Л.И. Девиантное поведение детей и подростков : учеб. пособие / Л.И. Шнейдер. – М. : Изд-во Академический проект, Гаудеамус, 2007. – 362 с.
6. Гоголева, А.В. Аддиктивное поведение и его профилактика / А.В. Гоголева. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с.
7. Психосоциальная коррекция и реабилитация несовершеннолетних с девиантным поведением / под ред. С.А. Беличевой. – М. : Просвещение, 1999. – 255 с.
8. Кулаков, С.А. Диагностика и психотерапия аддиктивного поведения у подростков / С.А. Кулаков. – М. : Высшая школа, 1998. – 254 с.
9. Змановская, Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.В. Змановская. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.

УДК 001.8:796.032(100)''5'':796.032(476)''5''

Метадалогія распрацоўкі перыядызацыі развіцця міжнароднага і беларускага алімпійскага руху

У.М. СТАРЧАНКА

Прад'яўляецца метадалагічны інструментарый для распрацоўкі перыядызацыі алімпійскага руху. На падставе дрэва якасных і колькасных сутнасных крытэрыяў прапануецца класіфікацыя перыядаў развіцця міжнароднага, нацыянальнага і рэгіянальнага алімпійскага руху. Акрамя таго, у сістэмнай узаемасувязі разгледжаны паняцці: рух, алімпійскі рух, развіццё алімпійскага руху.

Ключавыя словы: метадалогія, алімпійскі рух, перыядызацыя, развіццё алімпійскага руху, міжнародны алімпійскі рух, нацыянальны алімпійскі рух, беларускі алімпійскі рух.

The author gives the methodology of Olympic movement chronology. On the basis of qualitative and quantitative criteria there is suggested the classification of periods of International, National and Regional Olympic movement development. Besides the notions "movement", "Olympic movement", "Olympic movement development" are defined in the article in their system interrelation.

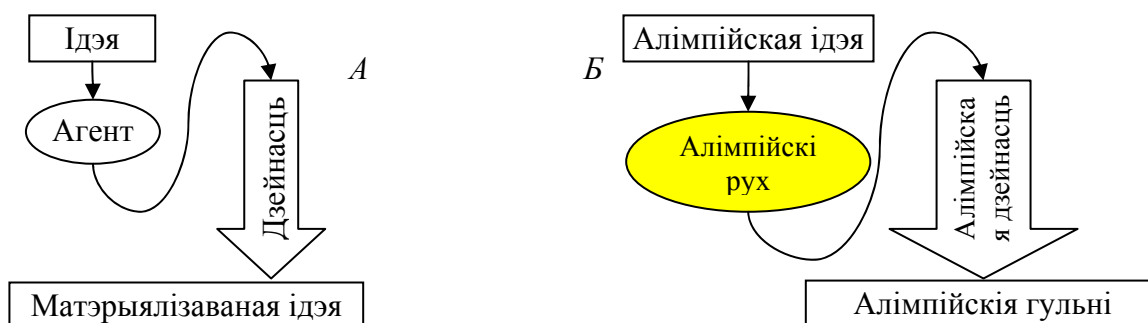
Keywords: methodology, Olympic movement, chronology, Olympic movement development, International Olympic movement, National Olympic movement, Belarusian Olympic movement.

Даследаванне алімпійскага руху непазбежна ставіць задачу распрацоўкі класіфікацыі перыядаў яго развіцця, або задачу распрацоўкі перыядызацыі яго развіцця. Абраная пры гэтым метадалогія распрацоўкі мае надзвычай важнае значэнне для вынікаў такой работы. У працэсе распрацоўкі перыядызацыі мы зыходзілі з дзейнаснай пазіцыі і выкарыстоўвалі агульнавядомыя метады даследавання: метады аналізу навукова-метадычнай літаратуры, метады тэарэтычнага аналізу і сінтэзу, метады тэарэтычнага мадэлявання [1]. Пры гэтым нам было неабходна вырашыць шэраг задач: а) вызначыць прадмет перыядызацыі ў тэарэтычным плане; б) выбраць крытэрыі класіфікацыі; в) правесці пошук, аналіз і сістэматызацыю факталагічнага матэрыялу, які тычыцца дзейнасці міжнароднага і нацыянальнага алімпійскага руху; г) адабраць і ўпарадкаваць факталагічны матэрыял ў адпаведнасці з абранымі крытэрыямі класіфікацыі; д) пабудаваць тэарэтычны канструкт (перыядызацыю), яго лінгвістычна і, пры неабходнасці, візуальна аформіць. Аднак прад'явім выкарыстаную намі метадалогію распрацоўкі перыядызацыі развіцця алімпійскага руху больш падрабязна.

У аснову перыядызацыі зусім натуральна быў пакладзены фактар часу, бо час – неад'емны атрыбут дзейнасці, а рух як раз ёй і займаецца. Дзейнасць спараджае час, і квант дзейнасці ёсць адзінка для вымярэння часу. Таму ўсе артэфакты дзейнасці (факталагічны матэрыял) размеркаваны ў часе і прывязаны да яго восі. Аднак адбор і ўпарадкаванне факталагічнага матэрыялу мусіць рабіцца на падставе абранага даследчыкам крытэрыю. Крытэрыі дазваляе напоўніць адабраным на яго падставе факталагічным матэрыялам створаны даследчыкам тэарэтычны канструкт (перыядызацыю) і гэтым самым яго абгрунтаваць, прывязаць да рэальнасці. Зразумела, што крытэрыі не павінен быць выпадковым, несістэмным, інакш і перыядызацыя атрымаецца не сістэмнай, а эклектычнай. Крытэрыі павінен вынікаць з таго тэарэтычнага канструкта, якім даследчык карыстаецца пры распрацоўцы перыядызацыі. Сутнасны (анталагічны) крытэрыі вынікае з тэарэтычнай мадэлі алімпійскага руху, якім карыстаецца даследчык.

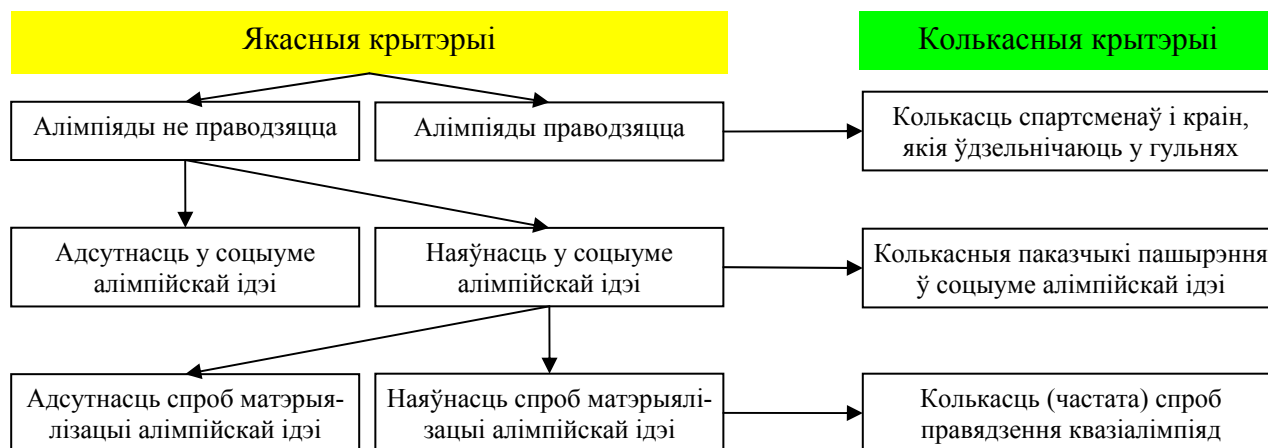
У дзейнасным падыходзе сацыяльны рух – гэта носьбіт дзейнасці, пасярэднік паміж ідэяй і яе матэрыялізацыяй, бо дзейнасць разглядаецца як працэс матэрыялізацыі ідэі (малюнак 1). Адсюль галоўным якасным вынікам (індыкатарам і крытэрыем) дзейнасці міжнароднага алімпійскага руху з'яўляецца факт правядзення (неправядзення) алімпійскіх гульняў. У выпадку правядзення алімпіяды галоўнымі колькаснымі паказчыкамі эфектыўнасці дзейнасці алімпійскага руху (як руху сацыяльнага) з'яўляюцца колькасць спартсменаў-удзе-

льнай і краін-удзельніц гульняў. Што тычыцца крытэрыяў для распрацоўкі перыядызацыі развіцця нацыянальнага руху як элемента руху міжнароднага, то галоўным якасным крытэрыем з'яўляецца факт удзелу (няўдзелу) нацыянальнай каманды ў алімпіядах, а колькасным паказчыкам – колькасць спартсменаў, якія прынялі ўдзел у тых ці іншых гульнях.



Малюнак 1 – Дзейнасць як працэс матэрыялізацыі ідэй пры пасярэдніцтве агента дзейнасці (А); алімпійскі рух як носьбіт алімпійскай дзейнасці, пасярэднік паміж алімпійскай ідэяй і яе рэальным ўвасабленнем, якое адбываецца падчас алімпіяд (Б)

Да іншых сутнасных крытэрыяў, якія непазбежна выходзяць на першы план пры перыядызацыі развіцця алімпійскага руху, у тэя часы, калі алімпіяды не праводзяцца, можна аднесці якасны крытэрыяў наяўнасці (адсутнасці) ў сацыюме алімпійскай ідэі, а таксама наяўнасці (адсутнасці) спроб яе матэрыялізацыі праз арганізацыю квазіалімпіяд, і колькасны – ступень пашырэння ў сацыюме, ступень актуалізацыі алімпійскай ідэі, колькасць і частата спроб яе матэрыялізацыі праз правядзенне разнастайных гульняў на ўзор алімпійскіх. Дрэва якасных і колькасных сутнасных крытэрыяў, якія выкарыстоўваліся для распрацоўкі перыядызацыі развіцця міжнароднага алімпійскага руху, паказана на малюнку 2.



Малюнак 2 – Дрэва сутнасных крытэрыяў, якія выкарыстоўваліся для распрацоўкі перыядызацыі развіцця міжнароднага алімпійскага руху

Акрамя таго, пры распрацоўцы перыядызацыі ўлічваліся і знешнія фактары, якія значна ўплывалі і ўплываюць на эфектыўнасць дзейнасці алімпійскага руху. Сярод гэтых фактараў найперш вылучаецца фактар палітычны, бо алімпійскі рух дзейнічае ў канкрэтных геапалітычных умовах, якія могуць не толькі спрыяць яго дзейнасці, але і спараджаць крызісы развіцця нахталт тых, якімі ў XX стагоддзі суправаджаліся дзве сусветныя вайны, калі алімпійскія гульні правесці не ўдалося.

Застаецца дадаць, што ў аснову перыядызацыі былі пакладзены катэгорыі дзейнасці, развіцця, руху і алімпійскага руху, якія трэба было досыць канкрэтна акрэсліць ў сутнасным і сэнсавым планах. Факталагічнай асновай перыядызацыі сталі вядомыя нам ключавыя падзеі і даты з гісторыі развіцця міжнароднага і нацыянальнага алімпійскага руху. Спецыфіка перы-

ядызацыі развіцця алімпійскага руху Гомельшчыны задавалася ключавымі падзеямі і датамі ў гісторыі яго станаўлення і існавання, а таксама яго прыналежнасцю да руху нацыянальнага.

У паняцці «рух» (сацыяльны рух) ёсць пэўны дуалізм. З аднаго боку, рух – гэта масавая грамадская дзейнасць, якая праследуе нейкую мэту. А з другога боку, рух – гэта аб’яднаная адной мэтай людзі, якія ажыццяўляюць дзейнасць па рэалізацыі мэты. Прычым абодва вызначэнні адрозніваюцца тым, што трымаюць у фокусе розныя (але ўзаемазвязаныя) бакі разглядаемай намі цэласнай з’явы, бо сацыяльная дзейнасць ажыццяўляецца людзьмі, і менавіта людзі з’яўляюцца носьбітамі (агентамі) дзейнасці. Першае вызначэнне ўказвае на сутнасць з’явы – дзейнасць, а другое – на носьбіта дзейнасці (людзей).

Такім чынам, з аднаго боку, *алімпійскі рух* – гэта масавая свядомая дзейнасць людзей, накіраваная на рэалізацыю ў соцыуме алімпійскай ідэі, а з другога – аб’яднанне ахопленых алімпійскай ідэяй людзей, якія ажыццяўляюць дзейнасць, накіраваную на яе (ідэі) рэалізацыю. Кажучы інакш, алімпійскі рух у’яўляе сабой разгорнутую ў часе і накіраваную пераважна на соцыум дзейнасць носьбітаў алімпійскай ідэі. Функцыянальна алімпійскі рух займаецца рэалізацыяй у соцыуме алімпійскай ідэі, чым і займаюцца яе актыўныя носьбіты праз ажыццяўленне алімпійскай дзейнасці. Па сваёй сутнасці рух з’яўляецца правадніком алімпійскай ідэі ў соцыуме.

Гістарычна алімпійскі рух узнік і развіваўся як алімпійская дзейнасць алімпійцаў. Аднак логіка развіцця вяла не толькі да ўскладнення і дыферэнцыяцыі відаў і накірункаў алімпійскай дзейнасці, але і ўскладнення і дыферэнцыяцыі яе носьбітаў. Таму на цяперашні час акрамя пазіцыі алімпійца ў сацыяльнай структуры ўдзельнікаў алімпійскага руху можна вылучыць некалькі сервісных роляў-пазіцый: педагог, арганізатар, заўзятар, журналіст, навуковец, метадыст, спонсар, урач... Кожны з іх займаецца абслугоўваннем тых ці іншых аспектаў дзейнасці руху з мэтай павышэння яго эфектыўнасці. Прычым алімпійскі рух, як і любая масавая дзейнасць людзей, мае сваю арганізацыйную структуру: шараговія ўдзельнікі, актывісты і лідэры рознага ўзроўню па неабходнасці ствараюць арганізаванасці кшталту груп, секцый, таварыстваў, камітэтаў, федэрацый, аб’яднанняў, а таксама інстытуцыі для падрыхтоўкі і перападрыхтоўкі кадраў актывістаў і функцынераў... [5]

Акрамя таго, у працэсе развіцця алімпійскага руху адбываецца дыферэнцыяцыя алімпійскай дзейнасці на асобныя віды і накірункі, што, між іншым, ёсць прамое сведчанне наяўнасці развіцця. Якраз з дыферэнцыяцыяй і звязана ўзнікненне ўсё новых сацыяльных роляў-пазіцый удзельнікаў руху. Менавіта праз дыферэнцыяцыю накірункаў алімпійскай дзейнасці рух ускладняецца і пашыраецца. Аднак у гэтым працэсе хаваецца небяспека, звязаная з тым, што ўнутры алімпійскай дзейнасці, побач з асноўнай спартыўнай (трэніроўча-спартыўнай) дзейнасцю, якая складае яе ідэйна-сэнсавы стрыжань, з’яўляецца ўсё больш дзейнасцей-канкурэнтаў, якія спрабуюць яе сабой падмяніць. Нешта падобнае цяпер адбываецца з камерцыйным напрамкам у алімпійскай дзейнасці, які рэальна прэтэндуе на ролю дамінанты. Аднак, калі цэнтральным стрыжнем алімпійскай дзейнасці сапраўды стане дзейнасць камерцыйная, а не спартыўная, то гэта будзе азначаць канчатковае перараджэнне алімпійскага спорту ў «алімпійскі» цырк, дзе галоўная мэта – зарабіць грошы, а правядзенне алімпійскага шоу (псеўдаспартыўнага) – сродак дасягнення мэты. Вось чаму захаванне анталагічнай сутнасці алімпійскага руху, яго ідэйна-дзейнаснай асновы – адна з важнейшых задач для яго арганізатараў-кіраўнікоў і ўдзельнікаў.

Што тычыцца катэгорыі развіцця, то яна мае шмат вызначэнняў, з якіх нам найбольш адэкватным падаецца наступнае: развіццё – гэта працэс структурна-функцыянальнага ўскладнення сістэмнага аб’екту, якое суправаджаецца захаваннем ім сваёй анталагічнай сутнасці нягледзячы на набыццё аб’ектам новых (эмерджэнтных) якасцей. Адсюль *развіццё алімпійскага руху* мы вызначым як мэтанакіраваны і незваротны працэс колькаснага і якаснага павышэння эфектыўнасці алімпійскай дзейнасці, звязаны са структурна-функцыянальным ускладненнем алімпійскага руху, алімпійскай культуры і паглыбленнем алімпійскай ідэі без страты іх (ідэі, руху і самой дзейнасці) анталагічнай сутнасці.

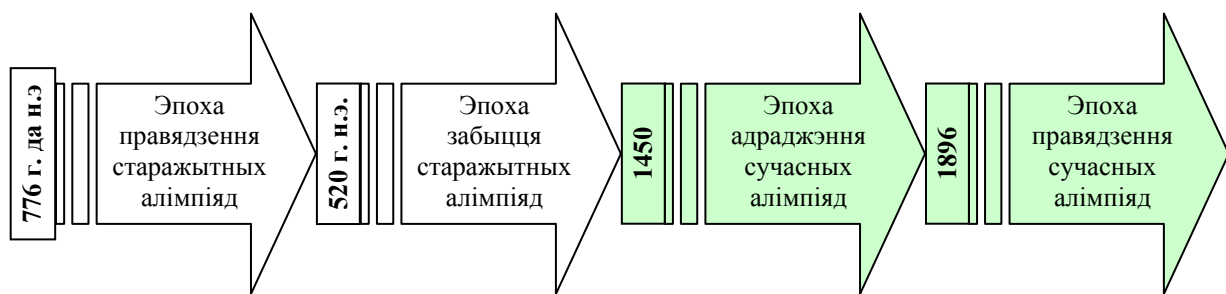
Аднак развіццё алімпійскага руху адбываецца ў часе, які выступае як важнейшы атрыбут дзейнасці, і таму алімпійскі рух непазбежна мае сваю храналогію. Актыві, падзеі, факты

яго развіцця прывязаны да восі часу. Такім чынам, факты, звязаныя з колькаснымі і якаснымі трансфармацыямі алімпійскага руху, мусяць быць пакладзены ў аснову перыядызацыі яго развіцця. Напрыклад, «эпоха адраджэння сучасных алімпіяд» у развіцці сучаснага алімпійскага руху можа быць акрэслена межамі 1450–1896 гг. Прычым выбар дат тлумачыцца наступным чынам. 1450 год можа лічыцца годам рэанімацыі алімпійскай ідэі пасля многіх стагоддзяў забыцця ў часы сярэднявечча.

Адраджэнне алімпійскага руху сучаснасці адбылося ў выніку працяглага працэсу, які складаўся з серыі няўдалых спроб. Любая ідэя можа быць успрынята і матэрыялізавана грамадствам у той ступені, у якой яна запатрабавана палітычнымі, эканамічнымі і сацыякультурнымі ўмовамі яго існавання. Вось чаму ў часы сярэднявечча алімпійскія ідэалы не ўспрымаліся актуальна і не мелі шансаў на практычную рэалізацыю. Аднак з надыходам новых часоў сітуацыя пачала мяняцца. Неабходнасць адраджэння алімпійскай ідэі ўпершыню пачала адчувацца ў эпоху еўрапейскага Рэнесансу, і ў 1450 годзе адбылася першая вядомая нам згадка пра старажытныя алімпіяды ў новым культурным кантэксце. Яна належала пярэ італьянскага палітыка М. Палмеры, які ў названым годзе скарыстаў вобразы антычных алімпіяд у дыскусіі з нагоды падзелу ўладных паўнамоцтваў паміж італьянскімі гарадамі-дзяржавамі, Ватыканам і феадальнымі ўладамі [3].

1896 год – год правядзення першай сучаснай алімпіяды ў Афінх – натуральным чынам завяршае эпоху адраджэння алімпіяд і пачынае эпоху правядзення (маніфестацыі) сучасных алімпіяд, эпоху актуальнага існавання алімпійскага руху як ідэйна-сацыяльна-культурнага феномена сучаснасці, што праяўляецца ў рэгулярным правядзенні алімпійскіх гульняў. Названая эпоха працягваецца па цяперашні час і скончыцца тады, калі скончыцца практыка правядзення сучасных алімпійскіх гульняў (або пад гэтай назвай пачнецца правядзенне зусім іншых мерапрыемстваў, якія не будуць непасрэдна звязаныя з алімпійскай ідэяй).

З нагоды таго, што сучасны алімпійскі рух узнік не на пустым месцы, але з’яўляецца пераемнікам алімпійскага руху старажытнай Грэцыі, неабходна ўказаць на яго гістарычнае месца ў агульнай перыядызацыі развіцця алімпійскага руху. Для гэтага адзначым, што эпосе адраджэння алімпіяд папярэднічала эпоха забыцця алімпіяд старажытнасці (520–1450 гг.), а ёй – эпоха правядзення алімпіяд старажытнасці (776 г. да н.э. – 520 г. н.э.). Дзе 776 г. да н.э. – год правядзення першай алімпіяды старажытнасці (па версіі старажытнагрэчаскага гісторыка Цімея). А ў 520 годзе алімпіяда апошні раз згадваецца ў патэнце імператара Юсцініяна, які абнавіў эдыкт Феадосія ад 393 году, забараніў правядзенне алімпіяд. Схематычна агульная перыядызацыя развіцця алімпійскага руху паказана на малюнку 3.



Малюнак 3 – Агульная перыядызацыя развіцця алімпійскага руху

Што тычыцца эпохі адраджэння сучасных алімпіяд, то яна можа быць падзелена на некалькі этапаў: этап адраджэння алімпійскай ідэі (1450–1604); этап актуалізацыі і спроб правядзення алімпіяд (1604–1894); этап падрыхтоўкі першай сучаснай алімпіяды (1894–1896). Этап адраджэння алімпійскай ідэі пачынаецца ўжо згаданым намі вышэй тэкстам М. Палмеры і заканчваецца 1604 годам, калі пад патранажам караля Якава I каралеўскі пракурор Роберт Довер распачаў правядзенне «Англіійскіх Алімпійскіх Гульняў», якія штогод на тройцу праводзіліся на Брайтан-на-Хэсе. Са шматлікімі перапынкамі практыка правядзення гэтых гульняў працягвалася амаль сто гадоў [3]. Этап адраджэння алімпійскай ідэі таксама

звязаны з імёнамі паэтаў і драматургаў XVI стагоддзя Ганса Сакса і Томаса Кіда, якія ў сваёй творчасці займаліся папулярызаваннем алімпійскіх традыцый старажытнай Элады, што моцна паспрыяла вяртанню ў грамадскую свядомасць паняцця аб алімпійскіх гульнях. Нельга не ўказаць і на ролю швейцарца Ёханеса Аквіла, які ў 1516 годзе арганізаваў у Бадзене ўзорныя (паказальныя) алімпійскія выступленні, што можна лічыць першай спробай практычнай матэрыялізацыі алімпійскай ідэі [3].

Этап актуалізацыі і спроб правядзення алімпіяд (1604–1894) характарызуецца распрацоўкай алімпійскай ідэалогіі, далейшым пашырэннем алімпійскай ідэі ў грамадскай свядомасці і шматлікімі спробамі правядзення спаборніцтваў на ўзор старажытных алімпіяд. У гэтыя часы ў сферы распрацоўкі ідэалогіі сучаснага спорту працуе Джон Лок (1632–1704), які стаў сапраўдным тэарэтыкам фізічнай культуры джэнтльмена. Прадстаўленні аб джэнтльмене, якія склаліся пад уплывам поглядаў Джона Лока, пакладзены ў аснову прадстаўленняў аб сучасным спартсмене-алімпійцы. Першым даследчыкам гісторыі алімпіяд стаў англічанін Джылберт Вест (1703–1756), які напісаў на гэтую тэму доктарскую дысертацыю [3].

Тэарэтычныя распрацоўкі Чарльза Кінгслі (1819–1875) сфарміравалі ідэал «хрысціянскага джэнтльмена», які быў рэалізаваны на практыцы рэктарам каледжу ў Рэгбі Томасам Арнольдам (1795–1842), што спарадзіла сусветны рух арнальдызму. Агульнапрызнана, што арнальдызм адыграў галоўную ролю ў закладцы арганізацыйнага і маральнага фундаменту сучаснага спорту. Папулярны ў XVIII–XIX стагоддзях рух філантропаў актыўна займаўся папулярызаваннем і ўкараненнем фізічнага выхавання ў школы еўрапейскіх краін. Якраз выбітнаму дзеячу гэтага руху немцу Гутс-Мутсу (1759–1839) належыць ідэя арганізацыі раз на чатыры гады міжнародных гульняў на манер антычных.

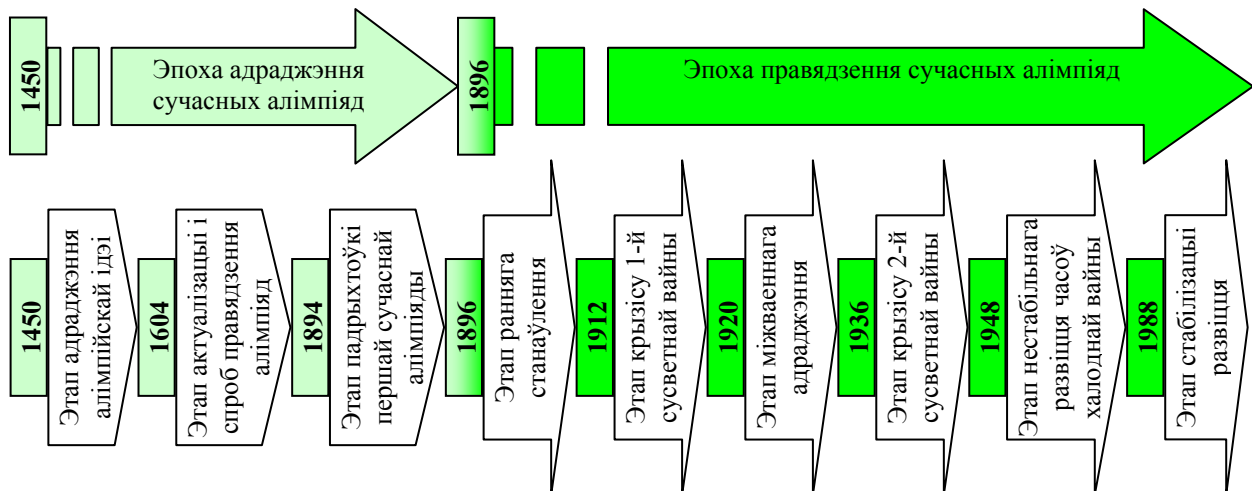
На этапе, які намі разглядаецца, пад уплывам агульнай цікаўнасці да гістарычных формаў фізічнай культуры робіцца серыя спроб узнаўлення практыкі правядзення алімпійскіх гульняў. У Швецыі пад назвай «Алімпійскія гульні» раз на два гады праводзяцца ўзорныя выступленні і спаборніцтвы па праграме антычных. У Грэцыі жыхары вёскі Летрыно ў гонар вызвалення ад турак, пачынаючы з 1838 года, спрабуюць з перыядычнасцю раз на чатыры гады праводзіць антычныя алімпійскія гульні. У Манрэалі (Канада) у 1844 годзе праводзяцца «Алімпійскія гульні». У 1859 годзе пад эгідай караля Грэцыі адбудоўваецца антычны стадыён у Афінах і праводзяцца лёгкаатлетычныя спаборніцтвы з удзелам грэкаў Кіпру, Александрыі і Малай Азіі. Гэтыя гульні адбываюцца таксама ў 1870, 1875, 1888 і 1889 гг. [3]

На гэтым жа этапе разгортваецца самаадданая дзейнасць барона П'ера дэ Кубертэна (1863–1937), які праявіў сябе выбітным папулярызатарам і арганізатарам алімпіяд. 15 ліпеня 1889 года ў Парыжы на міжнародным лёгкаатлетычным кангрэсе П'ер дэ Кубертэн упершыню канкрэтна ставіць пытанне аб арганізацыі серыі міжнародных спаборніцтваў па ўзору старажытных алімпіяд. У 1893 годзе ён жа стварае Камітэт па падрыхтоўцы да ўстаноўчага кангрэсу, які і адбываецца 16 чэрвеня 1894 года ў Сарбонскім універсітэце з удзелам прадстаўнікоў 13 краін. На гэтым кангрэсе дэлегаты ствараюць Міжнародны алімпійскі камітэт, якому даручаюць падрыхтоўку і правядзенне першых алімпійскіх гульняў сучаснасці. На гэтым этапе актуалізацыі і спроб правядзення алімпіяд можна лічыць завершаным.

Этап падрыхтоўкі першай сучаснай алімпіяды (1894–1896) пачынаецца з 1894 года, калі ўстаноўчы кангрэс стварае Міжнародны алімпійскі камітэт, які распачынае падрыхтоўку да правядзення алімпіяды ў Афінах (1896). На гэтым этапе асаблівае значэнне мае асоба і дзейнасць П'ера дэ Кубертэна. Гэты таленавіты педагог, дыпламат і палітык у складаных палітычных умовах канца XIX стагоддзя здолеў аб'яднаць паплечнікаў, арганізаваць і правесці першыя сапраўдныя Алімпійскія гульні сучаснасці. Факт паспяховага правядзення першых сучасных алімпійскіх гульняў у Афінах лагічна завяршае этап падрыхтоўкі першай алімпіяды ў гісторыі развіцця сучаснага алімпійскага руху (а з ім завяршаецца эпоха адраджэння сучасных алімпіяд) і распачынае эпоху правядзення сучасных алімпіяд.

Увогуле, трэба адзначыць, што менавіта паспяховае правядзенне алімпійскіх гульняў з'яўляецца галоўным вынікам дзейнасці алімпійскага руху, індикатарам яго стану. Вось чаму якасныя (факты правядзення або неправядзення алімпіяд) і колькасныя (колькасць спартсменаў і краін-удзельніц) паказчыкі з'яўляюцца надзвычай важнымі характарыстыкамі стану

міжнароднага алімпійскага руху і мусяць быць улічаны пры стварэнні перыядызацыі яго развіцця. Прычым гады правядзення (неправядзення) алімпіяд з'яўляюцца натуральнымі вехамі на шляху развіцця алімпійскага руху. З улікам сказанага, эпоха правядзення сучасных алімпіяд можа быць падзелена на некалькі этапаў: этап ранняга станаўлення (1896–1912); этап крызісу 1-й сусветнай вайны (1912–1920); этап міжваеннага адраджэння (1920–1936); этап крызісу 2-й сусветнай вайны (1936–1948); этап нестабільнага развіцця часоў халоднай вайны (1948–1988); этап стабілізацыі развіцця (1988–...). У агульным выглядзе этапы развіцця сучаснага алімпійскага руху ў эпохі адраджэння і правядзення сучасных алімпіяд прадстаўлены на малюнку 4.

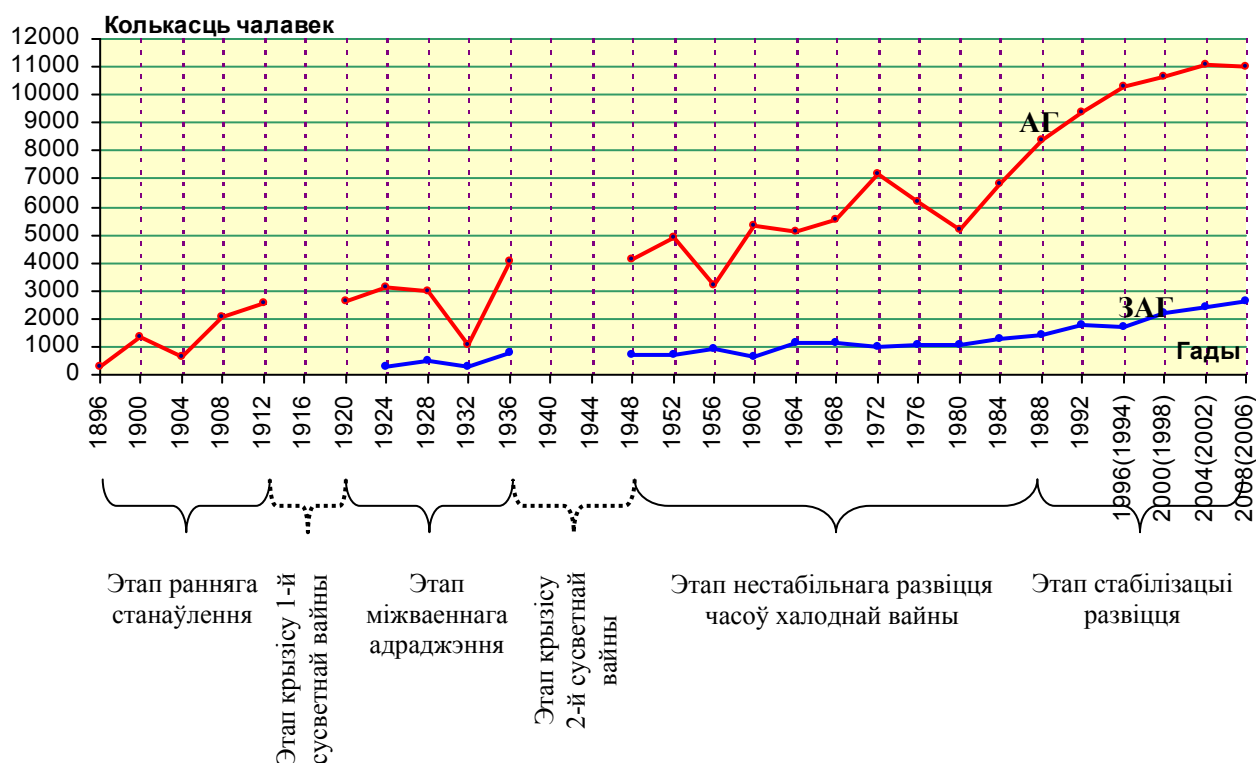


Малюнак 4 – Этапы эпохі адраджэння і эпохі правядзення сучасных алімпіяд

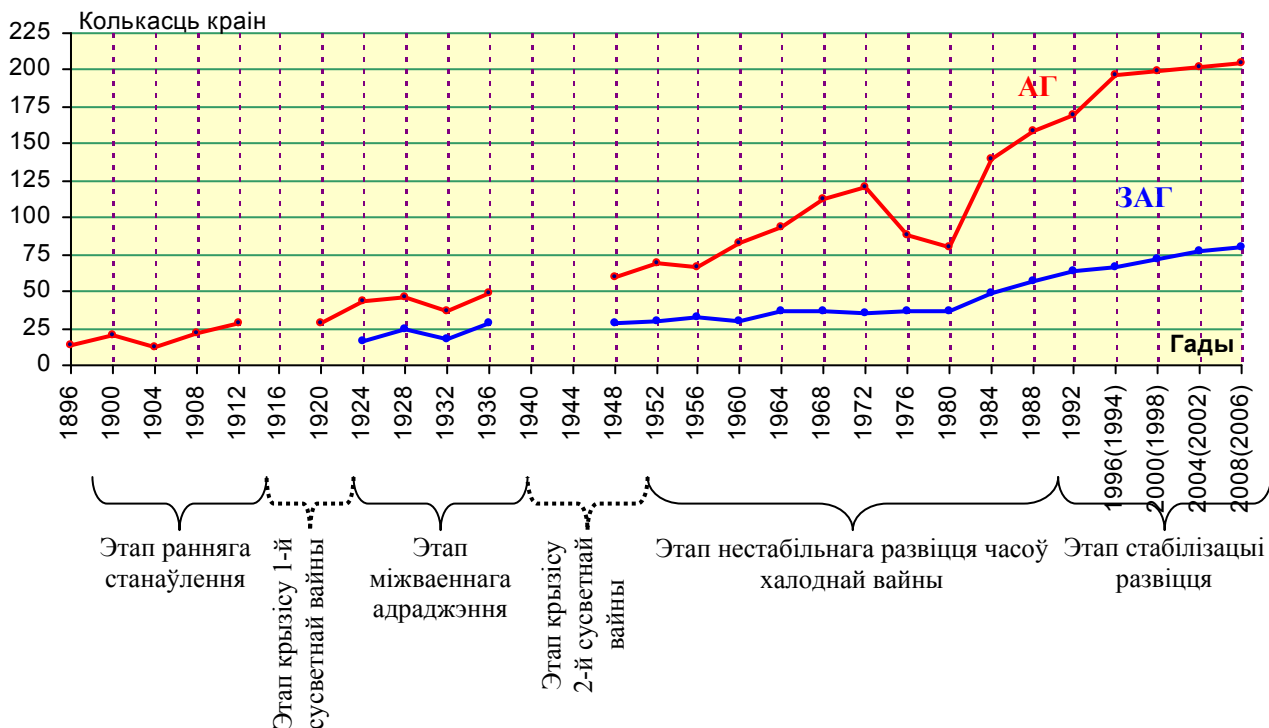
За аснову перыядызацыі эпохі правядзення сучасных алімпіяд таксама ўзяты фактар палітычны. Справа ў тым, што дзейнасць міжнароднага алімпійскага руху сучаснасці моцна залежыць ад палітычнага кантэксту. Глобальныя палітычныя крызісы XX стагоддзя спарадзілі крызісныя этапы і ў развіцці алімпійскага руху, калі з-за сусветных войнаў не былі праведзены алімпіяды 1916, 1940 і 1944 гадоў, а ў часы «халоднай вайны» алімпіяды не аднойчы рабіліся закладнікамі палітычных канфліктаў. Асабліва нестабільным і трывожным выглядаў перыяд паміж алімпіядамі 1972–1984 гадоў: алімпіяда 1972 года ў Мюнхене была азмрочана крывавым тэрарыстычным актам, алімпіяда 1976 года ў Манрэалі байкатавалася шэрагам афрыканскіх і арабскіх краін, алімпіяда 1980 года ў Маскве з ініцыятывы ЗША байкатавалася многімі краінамі свету, алімпіяда 1984 года ў Лос-Анжэлесе з ініцыятывы СССР байкатавалася краінамі «сацыялістычнага лагера». І толькі пасля заканчэння перыяду «халоднай вайны» назіраецца этап дастаткова стабільнага развіцця алімпійскага руху. На малюнках 5 і 6 паказана, як палітычныя катаклізмы ўплывалі на правядзенне алімпійскіх гульняў у якасным (па факту правядзення або неправядзення алімпіяд) і колькасным (колькасць краін-удзельніц і колькасць спартсменаў-удзельнікаў) планах.

Безумоўна, што ў аснову перыядызацыі можа быць пакладзены не толькі знешні адносна алімпійскага руху палітычны фактар, але і іншыя крытэрыі. У прыватнасці, можна звязаць этапы развіцця алімпійскага руху эпохі правядзення сучасных алімпіяд з імёнамі генеральных сакратароў (прэзідэнтаў) Міжнароднага алімпійскага камітэту (суб'ектыўны крытэрыі – асоба арганізатара алімпійскага руху). Пры такім падыходзе перыядызацыя набывае наступны выгляд: этап Дзімітраса Вікеласа (1894–1896); этап П'ера дэ Кубертэна (1896–1925); этап Анры дэ Байе–Латура (1925–1941); этап Зігфрыда Эдстрэма (1941–1952); этап Эверы Брендеджа (1952–1972); этап лорда Майкла Морыса Кіланіна (1972–1980); этап Хуана Антонія Самаранча (1980–2000); этап Жака Роге (2000–...) [3]. Таксама ў якасці менш суб'ектыўнага і больш сутнаснага можна абраць крытэрыі захавання краевугольных прынцыпаў алімпійскага руху, выкладзеных у алімпійскай хартыі. Пры такім падыходзе можна вылучыць этап дзеяння алімпійскай хартыі, этап адмовы ад прынцыпа аматарства, этап камерцыялізацыі алімпійскага руху і інш.

Неад'емнай часткай міжнароднага алімпійскага руху сучаснасці з'яўляецца беларускі алімпійскі рух. У звязку з гэтым перыядызацыя этапаў яго развіцця павінна быць упісана ў перыядызацыю этапаў развіцця сусветнага алімпійскага руху, але павінна мець сваю спецыфіку.



Малюнак 5 – Дынаміка колькасці спартсменаў-удзельнікаў летніх і зімовых Алімпійскіх гульняў і яе сувязь з этапамі развіцця алімпійскага руху сучаснасці



Малюнак 6 – Дынаміка колькасці краін-удзельніц летніх і зімовых Алімпійскіх гульняў і яе сувязь з этапамі развіцця алімпійскага руху

Безумоўна, што галоўным вынікам дзейнасці нашага алімпійскага руху з'яўляецца ўдзел беларускіх атлетаў у алімпійскіх гульнях, што і мусіць быць пакладзена ў аснову перыядызацыі яго развіцця. З другога боку, нельга не ўлічваць палітычны фактар, бо ўдзел самастойнай беларускай дэлегацыі ў алімпіядах стаў магчымы толькі пасля набыцця Беларуссю дзяржаўнага суверэнітэту. Да таго часу нашы атлеты бралі ўдзел у алімпіядах у складзе каманды СССР.

Акрэслім важнейшыя вехі ў развіцці беларускага алімпійскага руху. Упершыню беларускія атлеты ўзялі ўдзел у алімпіядзе 1952 года ў Хельсінкі. Прычым сем нашых спартсменаў бралі ўдзел у гэтых гульнях у складзе каманды СССР, для якой гэта таксама быў дэбют на алімпійскай арэне, бо нацыянальны алімпійскі камітэт (НАК) СССР быў прызнаны міжнародным алімпійскім камітэтам (МАК) толькі ў 1951 годзе на 45-й сесіі гэтай арганізацыі.

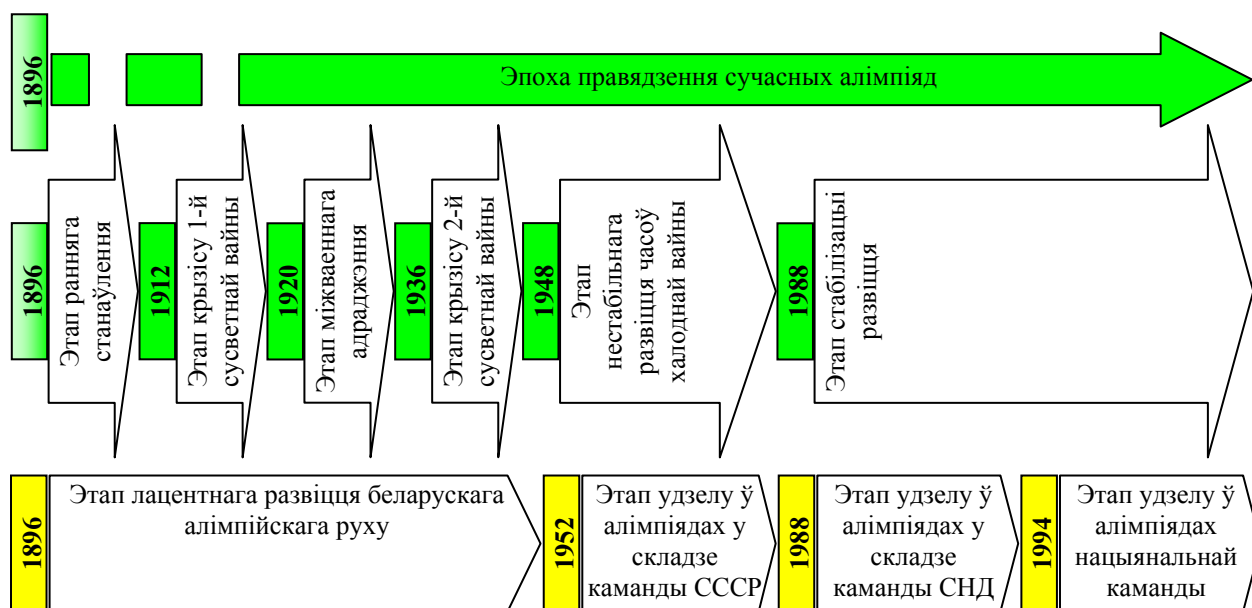
У склад алімпійскай каманды СССР 1952 года былі ўключаны беларускія атлеты – вясляр Стэфан Міхайлаў, лёгкаатлеты Міхаіл Крываносаў, Міхаіл Салтыкоў, Анатоль Юлін, Цімафей Лунёў, фехтавальнікі Юры Дзексбах і Герман Бокун. Алімпійскіх медалёў гэтая дружна ў Хельсінкі не здабыла. Упершыню пад нацыянальным сцягам нашы атлеты выступалі на алімпіядзе 1992 года ў Барселоне, але фармальна – у складзе аб'яднанай каманды СНД. 54 беларускіх атлеты заваявалі 13 залатых, 4 срэбныя і 5 бронзавых алімпійскіх медалёў.

Упершыню самастойнай нацыянальнай камандай беларускія атлеты выступалі на зімовай алімпіядзе 1994 года ў Лілехамеры. 33 нашых спартсмены прывезлі ў Беларусь 2 срэбныя алімпійскія медалі. (Пасля набыцця дзяржаўнага суверэнітэту ў 1991 годзе Беларусь адкрыла для сваіх спартсменаў новы алімпійскі далягляд. 22 сакавіка 1991 года быў створаны НАК Беларусі, які ў 1992 годзе быў прызнаны МАК у якасці часовага члена, а ў верасні 1993 года на 101-й сесіі МАК наш НАК стаў паўнавартым членам міжнароднага алімпійскага руху). На летняй алімпіядзе самастойнай нацыянальнай камандай беларускія атлеты ўпершыню выступалі ў Атланце (1996). 144 пасланцы Беларусі заваявалі 1 залатую, 6 срэбных і 8 бронзавых алімпійскіх медалёў.

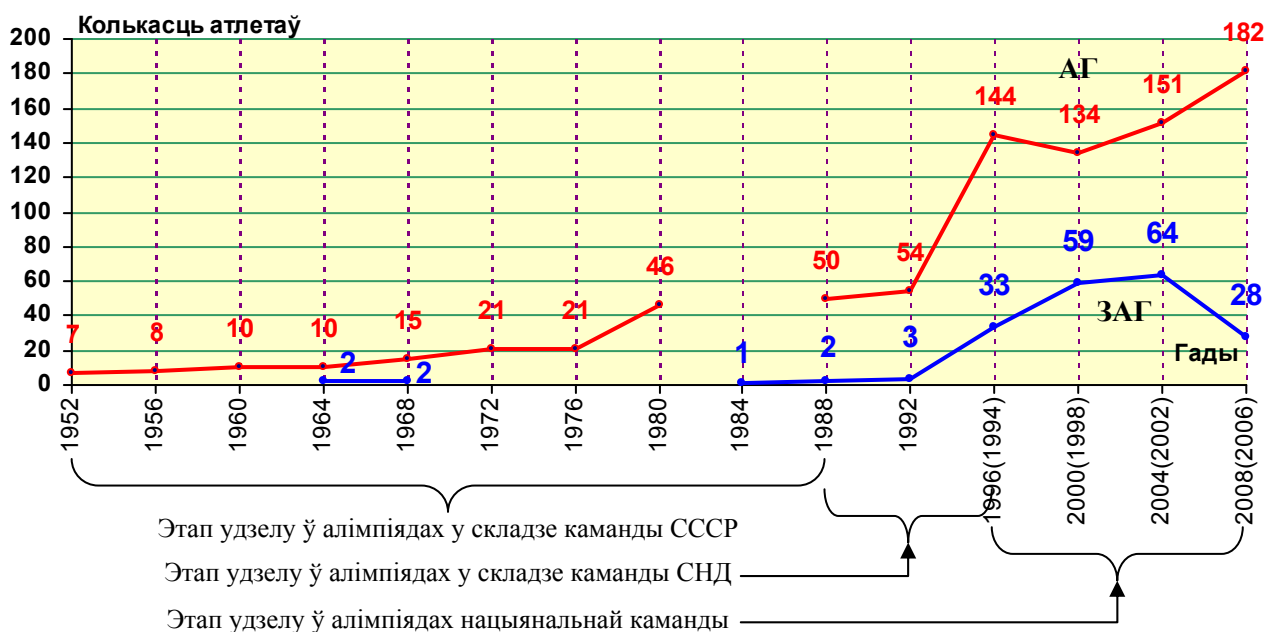
Такім чынам, у развіцці беларускага алімпійскага руху можна вылучыць этап латэнтнага развіцця (1896–1952); этап удзелу ў алімпіядах у складзе каманды СССР (1952–1988); этап удзелу ў алімпіядах у складзе аб'яднанай каманды СНД (1988–1994); этап удзелу ў алімпіядах нацыянальнай каманды (1994–...).

На этапе латэнтнага развіцця (1896–1952) беларускія атлеты не прымалі ўдзел у алімпійскіх гульнях, але актыўна і паспяхова выступалі на разнастайных міжнародных спаборніцтвах, што садзейнічала заваяванню спартыўнага аўтарытэту. На этапе ўдзелу ў алімпіядах у складзе каманды СССР (1952–1988) нашы атлеты ўзялі ўдзел у 9 летніх і 4 зімовых алімпіядах. У колькасных адносінах прадстаўніцтва беларусаў у складзе каманды СССР ад алімпіяды да алімпіяды паступова павялічвалася ад 7 (алімпіяда 1952) да 50 (алімпіяда 1988) чалавек. Што тычыцца зімовых алімпіяд, то беларускія атлеты ўдзельнічалі толькі ў гульнях 1964, 1968, 1984, 1988 гадоў, прычым склад нашай дэлегацыі не перавышаў 1–2 чалавек. На этапе ўдзелу ў алімпіядах у складзе аб'яднанай каманды СНД (1988–1994) беларускія спартсмены ўзялі ўдзел у летніх гульнях 1992 года ў Барселоне (54 атлеты) і зімовых гульнях гэтага ж года ў Альбервілі (3 атлеты). На этапе ўдзелу ў алімпіядах нацыянальнай каманды Беларусі (1994–...) нашы атлеты прынялі ўдзел у 4 летніх і 4 зімовых алімпійскіх гульнях. Прычым колькасны склад беларускай каманды ў цэлым павялічыўся як на летніх (144 → 134 → 151 → 181), гэтак і на зімовых (33 → 59 → 64 → 28) гульнях [4], [5]. Суадносіны этапаў развіцця беларускага і сусветнага алімпійскага рухаў эпохі правядзення сучасных алімпіяд паказаны на малюнку 7.

Дынаміка колькасці беларускіх атлетаў, якія бралі ўдзел у летніх і зімовых алімпійскіх гульнях, і яе сувязь з этапамі развіцця беларускага алімпійскага руху паказана на малюнку 8. Лёгка заўважыць, што на этапе ўдзелу ў алімпіядах нацыянальнай каманды колькасць беларускіх алімпійцаў значна павялічылася, што сведчыць пра паскарэнне тэмпаў развіцця беларускага алімпійскага руху.



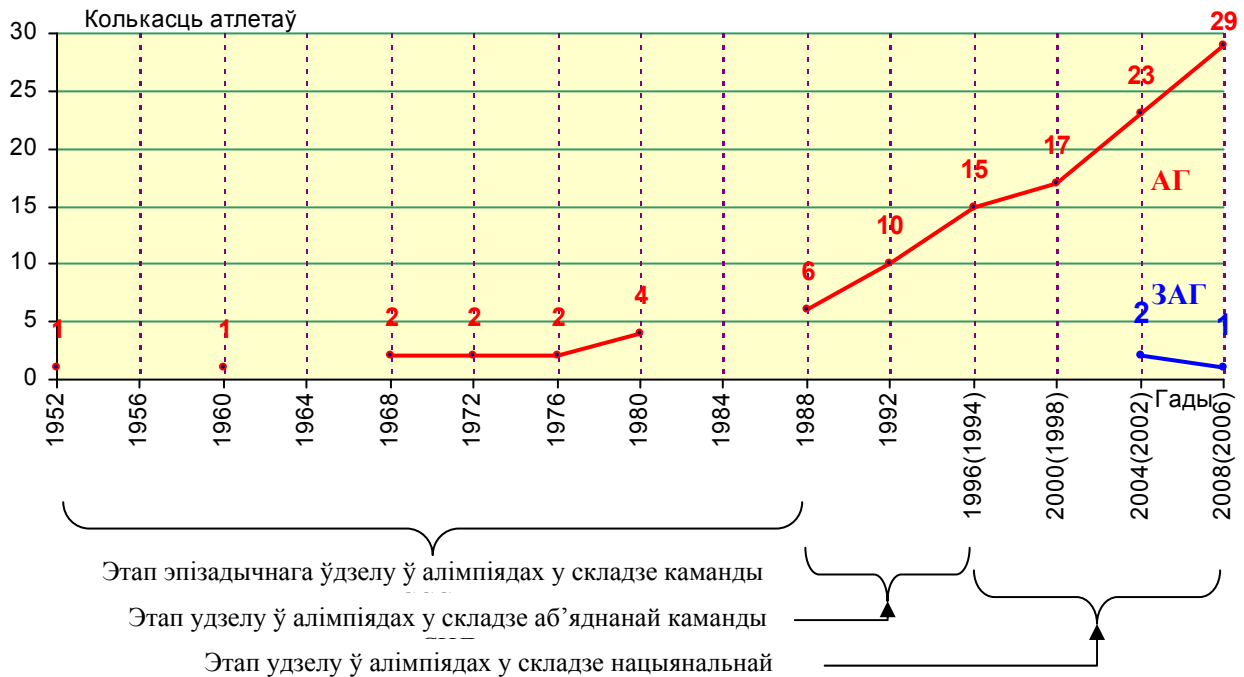
Малюнак 7 – Суадносіны этапаў развіцця беларускага і сусветнага алімпійскага рухаў эпохі правядзення сучасных алімпіяд



Малюнак 8 – Дынаміка колькасці беларускіх атлетаў, якія бралі ўдзел у летніх і зімовых алімпійскіх гульнях, і яе сувязь з этапамі развіцця беларускага алімпійскага руху

Што тычыцца рэгіянальных аддзяленняў беларускага алімпійскага руху, то кожны з іх мае сваю гісторыю развіцця, якая ўпісваецца ў кантэкст развіцця руху нацыянальнага і сусветнага. Напрыклад, перыядызацыя развіцця алімпійскага руху Гомельшчыны ў цэлым супадае з перыядызацыяй развіцця руху нацыянальнага (малюнак 9). У развіцці алімпійскага руху Гомельшчыны можна вылучыць наступныя этапы: этап латэнтнага развіцця (1896–1952); этап эпізадычнага ўдзелу ў алімпіядах у складзе каманды СССР (1952–1988); этап удзелу ў алімпіядах у складзе аб'яднанай каманды СНД (1988–1994); этап удзелу ў алімпіядах у складзе нацыянальнай каманды (1994–...).

На этапе латэнтнага развіцця (1896–1952) атлеты Гомельшчыны не прымалі ўдзел у алімпійскіх гульнях, але актыўна і паспяхова выступалі на разнастайных міжнародных спаборніцтвах.



Малюнак 9 – Дынаміка колькасці атлетаў Гомельшчыны, якія бралі ўдзел у летніх і зімовых алімпійскіх гульнях, і яе сувязь з этапамі развіцця алімпійскага руху Гомельшчыны

На этапе эпізадычнага ўдзелу ў алімпіядах у складзе каманды СССР (1952–1988) гомельскія спартсмены выступалі на 7 алімпіядах з 10. Прычым у колькасных адносінах склад гомельскай дружыны вар'іраваў ад 1 да 6 чалавек. На этапе ўдзелу ў алімпіядах у складзе аб'яднанай каманды СНД (1988–1994) ужо 10 гомельскіх спартсменаў узялі ўдзел у алімпіядзе 1992 года ў Барселоне. На этапе ўдзелу ў алімпіядах у складзе нацыянальнай каманды (1994 –...) гомельскія атлеты ўжо ўзялі ўдзел у чатырох летніх і дзвюх зімовых алімпіядах. Прычым іх прадстаўніцтва ў складзе беларускай нацыянальнай каманды з кожнай летняй алімпіядай няўхільна павялічваецца (15 → 17 → 23 → 29 чалавек) [1], [4]. Што тычыцца зімовых алімпіяд, то на гэтым этапе гомельскія атлеты ўзялі ўдзел у гульнях у Солт-Лэйк-Сіці (2002) – 2 спартсмены і ў Турыне (2006) – 1 спартсменка. Таксама трэба адзначыць, што ў арганізацыйным плане вехаў у развіцці алімпійскага руху Гомельшчыны стаў 1996 год, калі па рашэнню Алімпійскага сходу Беларусі было створана прадстаўніцтва НАК Беларусі ў Гомельскай вобласці. Аналагічныя прадстаўніцтвы былі створаны і ў іншых абласцях краіны, а таксама ў сталіцы.

Літаратура

1. Рузавин, Г.И. Методология научного исследования : учеб. пособие для вузов / Г.И. Рузавин. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317 с.
2. Старченко, В.Н. Идейная и социальная составляющие олимпийского движения древней Греции / В.Н. Старченко // Совершенствование функционирования и развития образовательных систем : акмеологический подход : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Н.В. Кухарева. – Гомель : ГГОИПК, 2006. – Вып. VIII. – Ч. 2 – С. 77–81.
3. Кун, Л. Всеобщая история физической культуры и спорта / Л. Кун. – М. : Радуга, 1982. – 399 с.
4. Гомельщина олимпийская / сост. И.Ф. Штейнер ; авт. текста В.Н. Старченко, А.И. Боровская, С.В. Севдалев, С.И. Ханеня. – Минск : Литература и искусство, 2007. – 160 с.

5. Старчанка, У.М. Некаторыя статыстычныя характарыстыкі алімпійскага руху Гомельшчыны / У.М. Старчанка // Акмеологические основы становления педагога-профессионала в образовательных системах на современном этапе : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф., 23–24 ноября 2007 г. : в 2 ч. – Гомель : Гомельский ГОИПК и ППР и СО, 2007. – Ч. 2. – С. 93–98.

Гомельский государственный
университет им. Ф. Скорины

Поступило 09.12.11

УДК 37.013.46(476)[18/19]:37.013.46(476.2-21Гомель)

Система религиозного образования Беларуси в конце XIX – начале XX в. на региональном микроуровне (на примере уездного г. Гомеля Могилевской губернии)

Т.Г. ШАТЮК

На региональном микроуровне (уездный г. Гомель Могилевской губернии Северо-Западного края Российской империи) раскрываются структура и содержательная направленность церковной системы образования во второй половине XIX – начале XX в., показывается видовое разнообразие учебных заведений, раскрываются источники финансирования учебных заведений, участие общественности в развитии системы образования.

Ключевые слова: региональная система церковных учебных заведений, религиозное образование, источники финансирования, светская и конфессиональная благотворительность.

The structure and the content orientation of the system of religious education in late XIX – early XX century are disposed at the regional microlevel (the district of Gomel Mogilev province North-Western part of the Russian Empire). The article shows the diversity in educational establishments, funding sources, and public participation in the development of the system of education.

Keywords: regional system of religious educational establishments, religious education, funding sources, secular and religious charity.

Во второй половине XIX – начале XX в. в Беларуси, бывшей тогда Северо-Западным краем Российской империи, государство преимущественно в союзе с православной церковью являлось создателем и контролером учебных заведений, а для школы было характерно параллельное существование двух систем образования: церковной и светской, но и в светских учебных заведениях было обязательным преподавание религиозных дисциплин. Рассмотрим систему религиозного образования на региональном микроуровне на примере уездного г. Гомеля Могилевской губернии.

Основными типами синодальных (православных) учебных заведений Беларуси в конце XIX – начале XX в. были церковноприходские и духовные училища. Церковноприходские училища были начальными учебными заведениями и по «Положению о церковных школах православного вероисповедания» могли быть одноклассными – с трехлетним курсом обучения (низший тип начальной школы) и двухклассными – с четырех- или пятилетним курсом (высшие начальные учебные заведения). В церковноприходских школах могло быть как смешанное, так и однополое обучение. В г. Гомеле Могилевской губернии в конце XIX – начале XX в. было 7 церковноприходских школ, из них 4 – двухклассные церковноприходские школы и 3 – одноклассные. Четыре церковноприходские школы были женскими, две – мужскими, одна – смешанного типа. Основная масса учеников была крестьянская, но в этих школах учились и дети дворян, правда, их было всего 5,8% [1, с. 324–325]. Учебные планы церковных школ были утверждены в 1902 г. В первом классе изучались: закон Божий, чтение церковнославянское и русское, письмо, арифметика, церковное пение, церковнославянская грамота; во втором классе (то есть на 4–5 году обучения) добавлялись церковная и отечественная история, краткий курс географии, черчение и рисование [2, с. 374].

Средними специальными учебными заведениями ведомства Св. Синода являлись духовные училища. В Гомеле духовное училище являлось старейшим и вело свою историю с 1781 г., когда была открыта духовная гимназия, в 1804 г. переименованная в духовное училище. В 1874 г. оно было преобразовано в соответствии с уставом Св. Синода 1867 г., по которому вводились новые учебные программы [3, с. 913–914], включающие в себя следующие предметы: объяснение Св. Писания Ветхого и Нового завета, история церкви вообще и российской в отдельности, богословие, практическое пастырское руководство, гомилетика (уче-

ние о проповеди), литургика (учение о христианском церковном богослужении), священная история Ветхого и Нового завета, пространный катехизис (учение о православной вере в вопросах и ответах), изъяснение богослужения с церковным уставом, церковное простое и нотное пение, русская словесность с историей русской литературы, гражданская история, математика, география, физика и начала космографии, логика, психология, обзор философских учений, педагогика, чистописание, русский, церковнославянский, латинский, греческий, французский, немецкий языки. Дополнительно могли преподаваться еврейский язык и иконопись.

Заметим, что и в профессиональных учебных заведениях помимо специального цикла богословских предметов преподавались общеобразовательные предметы, такие как: психология, педагогика, философия, лингвистика. Это было связано с тем, что последующая деятельность выпускников предполагала работу с людьми либо в должности священнослужителя, либо – законоучителя. По окончании курса выпускники могли продолжать образование в духовной семинарии (в Гомеле такого типа учебных заведений не существовало). Если они желали либо не имели возможности, то поступали в псаломщики или сдавали экзамен на звание учителя начальной школы (как правило, церковноприходского училища). Таким образом, духовные училища поставляли педагогические кадры для начальных школ. Среди учащихся духовного училища преобладали дети из духовного и крестьянского сословий, что для последних являлось возможностью «выйти в люди».

В светских учебных заведениях помимо изучения Закона Божьего и церковного пения, как упоминалось выше, проводилась внеклассная работа религиозного направления. Так, в Гомельской мужской правительственной прогимназии 6 апреля 1879 г. после благодарственного молебства о спасении 2 апреля жизни императора от покушения на заседании педсовета было сделано постановление: «С целью увековечения спасения жизни монарха воздвигнуть в городе часовню во имя Св. Александра Невского». Об этом постановлении и пожертвовании 200 руб. служащими Гомельской прогимназии на строительство часовни было доложено Александру II министром народного просвещения Д.А. Толстым, а тот, в свою очередь, написал на докладе: «Согласен и благодарен». Величественная часовня была воздвигнута на базарной площади и находилась в ведении церковного причта [4, с. 48–49].

6 апреля 1885 г. проходило празднование 1000-летия со дня кончины Св. Мефодия [4, с. 49], 29 января 1887 г. – в 50-летие со дня кончины А.С. Пушкина – были организованы чествование его памяти, панихида и литературный вечер [4, с. 49], [5, с. 27]. В 1887–88 учебном году к 900-летию крещения Руси проходило чествование памяти Св. Благоверного и Равноапостольного князя Владимира, которое состояло из пения тропаря, крестного хода на р. Сож, всенощного бдения, литургии в честь торжества, вечернего чтения «О начале христианства на Руси», на котором присутствовали княгиня И.И. Паскевич, представители местного общества, городское духовенство, родители, а также освящения иконы Св. Владимира, которая была сооружена в серебряном окладе на средства служащих и преподавателей прогимназии [4, с. 49], [6, с. 23].

7–8 июня 1889 г. состоялось празднование воссоединения униатов и православных: заупокойная литургия и панихида по Николаю I, всенощное бдение, крестный вокруг церкви ход, благодарственный молебен на городской площади, собеседование в соборе о причинах унии, печальном состоянии православной церкви в литовско-польских владениях и подробностях великих событий 1839 г. [4, с. 49], [5, с. 27], [7, с. 26]. 3 мая 1891 г. был организован литературно-музыкальный вечер памяти М.Ю. Лермонтова (50-летие со дня кончины), на котором выступил В.С. Чикидовский – преподаватель русского языка и литературы, обратив внимание на религиозную струю поэзии М.Ю. Лермонтова, его любовь к природе и тяготение к родной народности [8, с. 21–22].

Наряду с православным религиозным образованием существовали учебные заведения для лиц иудейского вероисповедания (удельный вес которых в структуре учащихся составлял почти 45%), которые являлись типично религиозными или сочетающими светское и религиозное образование [1, с. 324–325]. Из семи типов еврейских начальных училищ, существовавших в России, в Гомеле было три вида: казенное начальное еврейское училище, две тал-

муд-торы и хедеры. По «Уставу 16 марта 1873 г. о еврейских училищах» они подразделялись на одноклассные и двухклассные. Для прохождения полного курса обучения необходимо было 6 лет, курс первого класса – четыре года, курс второго – два года. В училища принимались дети не младше 7 лет и не старше 14. Прежде чем быть принятыми в училище, дети должны были пройти испытание в чтении по-русски и древнееврейски, письме, счете до ста. Предметы, изучавшиеся в одноклассных еврейских училищах, были следующие: русский язык, чтение, письмо, упражнения в орфографии, арифметика, чистописание. В двухклассном училище: русская грамматика, арифметика, краткий курс истории, русская география. Помимо вышеназванных предметов были так называемые еврейские предметы: древнееврейский язык, еврейский закон веры, библейская история, объяснение важнейших молитв. Но по «Уставу» преподавание в еврейских училищах должно было быть на русском языке [3, с. 918].

О талмуд-торах и хедерах сведений очень мало. Известно, что талмуд-тора существовала по «Правилам 1844 г.» и «Уставу 1901 г.» и являлась сугубо религиозным учебным заведением. Специальных учебных заведений для детей других конфессий не существовало. Они были вынуждены посещать имеющиеся в городе учебные заведения или находиться на домашнем обучении. Открытие и существование национальных еврейских учебных заведений осуществлялось под жестким контролем государства, характеризовалось строгой регламентацией учебного процесса, что являлось одним из направлений политики русификации населения Северо-Западного края.

Финансирование синодальных учебных заведений имело свою специфику. Эти учебные заведения содержались духовными структурами (Св. Синод, епархии), а также за счет личных и общественных пожертвований. Например, средства на содержание Гомельского духовного училища отпускались Св. Синодом в размере 6780 руб. в год, а также духовенством местного округа в размере более 4 тыс. руб. [3, с. 934]. Помимо духовного училища в Гомеле существовали многочисленные церковноприходские училища и школы при приюте Общества пособия бедным. Заботу о том, чтобы данная группа учебных заведений была обеспечена всем необходимым, также взяла на себя духовная власть [9, л. 9]. Могилевское православное братство оказывало поддержку женскому церковноприходскому училищу в размере 326 и 200 руб. Покровительствовала ему и Ирина Ивановна Паскевич, выделяя 120 руб. [10, л. 122], [11, с. 407]. Гомельское женское училище, преобразованное в женскую смену, также получало материальную поддержку от Могилевского православного братства – ежегодно 4% от пожертвованного капитала в 1100 руб. [12, с. 415]. Следует добавить, что государство через структурные подразделения Св. Синода осуществляло поддержку религиозного направления в области образования.

Становление системы образования в Северо-Западном крае Российской империи происходило в результате деятельности наиболее просвещенных личностей. Большое участие в открытии уездных и городских училищ принимал Николай Петрович Румянцев: духовная гимназия размещалась в его доме, он частично оплачивал работу учителя [13, с. 30], [14, с. 133]. С середины XIX в. благотворительность, получив наибольший размах, была связана с деятельностью Федора Ивановича и Ирины Ивановны Паскевичей. Семья Паскевичей всегда интересовалась проблемами образования и оказывала поддержку учебным заведениям Гомеля и его уезда. Даже после официального придания Гомелю статуса уездного города Федор Иванович и Ирина Ивановна Паскевичи продолжали оказывать влияние на развитие его благоустройства, социальную жизнь и образование, всегда быстро реагировали на возникшие проблемы и трудности, способствуя их разрешению либо предупреждая их. В связи с этим интерес вызывает вопрос о стоимости товаров и услуг, в том числе и на образование, в г. Гомеле в 1910 г. Стоимость некоторых из них представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Стоимость некоторых товаров и услуг в г. Гомеле в 1910 г.

Товары и услуги	Стоимость
Стоимость обучения в правительственной гимназии (в год)	60 руб.
Стоимость обучения в частной гимназии (в год)	100–120 руб.

Зарплата учителя гимназии (в год)	300–600 руб.
Зарплата классной надзирательницы в гимназии (в год)	100–120 руб.
Большая квартира (больше 6 комнат)	600–1000 руб.
Меньше 4 комнат (малая)	120–240 руб.
Фунт ржаного хлеба	3–3,5 коп.
Фунт пшеничного хлеба	5–6 коп.
Фунт мяса	12–16 коп.
Фунт сахара	15 коп.
Фунт соли	1 1/4 коп.
Средняя наемная плата домашней прислуги:	
женщины (в год)	60–180 руб.
мужчины (в год)	180–400 руб.
Поденная плата чернорабочему: женщине	50–80 коп.
мужчине	70–100 коп.
Годовая плата за устройство телефона и пользование им	49,5 руб.
100 ведер воды из городского водопровода	25 коп.
Номер газеты	3 коп.
Плата в городской читальне за каждое чтение	2 коп.

15 мая 1865 г. случился пожар в здании гомельского духовного училища [15, л. 8]. А так как «Св. Синод еще в 1862 г. разрешил продать или обменять училищный дом, как стоящий подле самой торговой площади и почти не имеющий двора» [15, л. 9], то вопрос о перемещении месторасположения училища встал непосредственно. Князь Ф.И. Паскевич предложил поменять купленный им у полковника Мусмана деревянный дом с землею на обгоревшее здание духовного училища и притом согласился доплатить 7 тыс. руб. серебром, так как покупка составила 3 тыс. руб., а стены училища и земля стоят 10 тыс. руб. [15, л. 2–5], о чем было сообщено в учебное управление Св. Синода, которое, в свою очередь, уведомило Ф.И. Паскевича о скором решении этого вопроса после составления Могилевским епархиальным управлением проекта и сметы на постройку нового здания училища [15, л. 1].

Могилевский архиепископ Евсевий в письме к Ober-прокурору Св. Синода графу Д.А. Толстому писал, изучив ситуацию: «Лучше принять предложение Паскевича, так как в Гомеле нет более удобного места для училища как то, которое предлагает князь: оно находится на высоком берегу р. Сож, недалеко от церкви, со всех сторон открыто и совершенно безопасно от пожаров» [16, л. 8–9]. Д.А. Толстой лично ответил Ф.И. Паскевичу, что «на возведение нового дома для Гомельского духовного училища по составленной смете требуется до 66 362 руб., а как такой суммы на этот предмет в распоряжении Св. Синода не имеется, то постройка оного на уступаемой Вашей Светлости земле разрешена быть не может» [16, л. 11].

Семья Паскевичей творила добрые дела не только для жителей города. В архивных фондах НИАБ за 1885–1886 гг. находим письма благодарности от крестьян деревни Дубровка Гомельского уезда, сельского старосты Носовичской волости Гомельского уезда (с. Прибытки, д. Дуяновка, Рудня, Климовка, Контокузовка, Зябровка) князю за пожертвование им лесного материала на строительство церковноприходских школ [15, л. 9, 14]: «Согласно заключению Совета Могилевского Богоявленского Братства, имею честь выразить Вашей Светлости глубочайшую благодарность за пожертвованный Вами лесной материал для устройства помещений для церковноприходских школ, расположенных в районе Ваших владений. Призывая Божье благословение на Вас с истинным почтением и совершенною преданностью, имею честь быть Вашей Светлости Милостивого Государя покорнейшим слугою Сергей Епископ Могилевский и Мстиславский» [15, л. 16].

Время 1904–1906 гг. было очень трудным для образования. Школы были переполнены, а Министерство народного просвещения не могло выделить значительные денежные ассигнования на открытие новых школ, объясняя причину отказа событиями на Дальнем Вос-

токе (русско-японская война 1904–1905 гг.). По сведениям Дирекции народных училищ в 1903 г. обучалось в начальных школах 47,57% детей, и чтобы школа была доступной, должны существовать в Гомельском уезде не 112, а 232 училища. Поэтому была насущная необходимость в открытии новых учебных заведений [17, л. 63]. В 1904 г. княгиня предложила открыть и содержать на свои средства народные училища в деревнях Прибор, Цыкуны, Осовцы; церковноприходскую школу в деревне Поповка; ремесленный слесарно-кузнечный класс при Бобовичском одноклассном училище, а также выдала 1500 руб. на постройку нового здания Добрушского народного училища [17, л. 64]. За последнее пожертвование И. Паскевич получила благодарность от помощника попечителя Виленского учебного округа А. Белецкого [18, л. 56].

Более широкие масштабы благотворительность в Гомеле приняла с открытием в городе 1 января 1879 г. Общества вспомоществования недостаточным учащимся. Согласно Уставу общества, его целью являлось «доставлять материальные средства несостоятельным лицам без различия вероисповедания и сословия к поступлению, продолжению и окончанию курса учения в мужских и женских учебных заведениях Гомеля», а также оказание помощи при переходе их в высшие и специальные учебные заведения империи. В круг деятельности общества входили внесение платы за право учения, снабжение учебными пособиями, выдача денежных и вещевых пособий, выдача пособий в случае несчастий или болезней, предоставление средств для поступления в высшие учебные заведения, а также содействие в поиске «службы или занятий» [19, л. 143–144].

Средства общества складывались из: а) ежегодных добровольных пожертвований и членских взносов; б) случайных пожертвований; в) поступлений от спектаклей, концертов и других мероприятий; г) сбора пожертвований; д) сбора «по книжкам, заведенным с целью собрания добродетельной копейки». Взнос почетного члена составлял 150 руб., постоянного – 50 руб., действительного – 6 руб. в год [19, л. 145]. К концу первого года существования общества в нем числилось до 100 членов. Капитал общества составил 4 тыс. руб., из которых 2700 руб. были обращены в заповедный капитал (пожертвования с особым назначением) [1, с. 350]. Отчет о деятельности общества за 1880–1881 гг. дает более полное представление о доходах и расходах этой организации. Согласно отчету, доходы общества от членских взносов, любительских спектаклей, лотерей, ценных бумаг и т. д. составили 1820 руб. 81 коп., причем значительная часть (500 руб., или 27,4%) была внесена И.И. Паскевич и Е.П. Лагорио. Расходы общества составили 1622 руб. 02 коп. [19, л. 194–195], или 96,9% от общей суммы доходов.

В отчете зафиксировано 116 случаев обращения к обществу за помощью, которая была оказана в 103. Общество вспомоществования недостаточным учащимся оказывало помощь следующим учебным заведениям: мужской прогимназии (в 51 случае), техническому железнодорожному училищу (в 27 случаях), женскому училищу (в 10 случаях), духовному училищу (в 8 случаях) и приходскому училищу с ремесленными классами (в 7 случаях) [19, л. 195]. Перечисленные учебные заведения получали помощь от Общества вспомоществования недостаточным учащимся с момента начала его деятельности (таблица 2).

Таблица 2 – Материальная помощь отдельным учебным заведениям

Название учебных заведений	Размеры материальной помощи			
	1879–1880 гг.		1880–1881 гг.	
	руб.	%	руб.	%
Мужская прогимназия	–	43,3	762,87	47,5
Техническое железнодорожное училище	–	15	422,65	26,3
Духовное училище	–	18,8	22,50	1,4
Женское училище	–	13	281,75	17,5
Приходское училище с ремесленными классами	–	8,6	117,75	7,3
Всего	–	98,7	1607,52	100

Снижение помощи духовному училищу произошло вследствие того, что среди учащихся было мало нуждающихся, а преподаватели училища несочувственно отнеслись к деятельности общества [19, л. 196].

С течением времени средства общества вспомоществования недостаточным учащимся все более и более увеличивались и, соответственно, росли суммы пожертвований, которые общество выделяло различным учебным заведениям Гомеля. Наряду с оказанием постоянной денежной помощи средним учебным заведениям города общество вспомоществования недостаточным учащимся оказывало материальную поддержку и низшим учебным заведениям, среди которых мужское приходское училище, женское приходское училище, мужское еврейское училище, церковноприходское училище [1, с. 351], [20, л. 103].

Общество вспомоществования недостаточным учащимся продолжало свою деятельность вплоть до осени 1917 г. До самых своих последних дней общество вспомоществования недостаточным учащимся было верно своей цели: «доставлять материальные средства несостоятельным лицам без различия вероисповедания и сословий» [21, л. 1]. Отдельные учебные заведения получали материальную поддержку от благотворительных обществ пособия бедным. Так, Христианское общество пособия бедным, бюджет которого слагался из сумм, выделяемых земством, городской думой, членских взносов и пожертвований, организовало приют для детей, при котором была открыта начальная школа [1, с. 350]. Талмуд-торы и хедеры, являясь религиозными учебными заведениями, пользовались поддержкой Еврейского общества пособия бедным [21, л. 180].

Таким образом, церковные учебные заведения входили в ведомство Св. Синода, имели сложную типологию, финансировались из различных источников и получали материальную поддержку благотворительных обществ и частных лиц. Наряду с этим православная церковь принимала активное участие в образовании и воспитании подрастающих поколений и светских учебных заведений. Образование лиц других вероисповеданий проходило под контролем государственных структур в сфере образования. Данный исторический опыт взаимодействия усилий государственных, церковных и общественных структур может быть использован и в современных условиях реформирования нашей школы, во внеклассной и внешкольной работе с детьми.

Литература

1. Записки Северо-Западного отдела Русского географического общества. – Вильна, 1911. – Кн. 2. – 428 с.
2. Асвета і педагагічная думка Беларусі (са старажытных часоў да 1917 г.). – Мінск : Народная асвета, 1985. – 464 с.
3. Дембовецкий, А.С. Опыт описания Могилевской губернии / А.С. Дембовецкий. – Могилев-на-Днепре. – 1884. – Кн. 2. – 1002 с.
4. Максимов, И.П. 25-летие Гомельской прогимназии. Очерк состояния Гомельской прогимназии с 1866 по 1891 гг. / И.П. Максимов. – Гомель, 1891. – 102 с.
5. Отчет о состоянии Гомельской 6-кл. прогимназии за 1886–87 учебный год. – Гомель, 1887. – 50 с.
6. Отчет о состоянии Гомельской 6-кл. прогимназии за 1887–88 учебный год. – Гомель, 1888. – 44 с.
7. Отчет о состоянии Гомельской 6-кл. прогимназии за 1888–89 учебный год. – Гомель, 1890. – 40 с.
8. Отчет о состоянии Гомельской 6-кл. прогимназии за 1891–92 и 1892–93 учебные годы. – Гомель, 1894. – 61 с.
9. НИАБ, ф. 2001 (Канцелярия Могилевского губернатора), оп. 1, д. 1187.
10. НИАБ, ф. 2254 (Дирекция народных училищ Могилевской губернии), оп. 2, д. 459.
11. Памятная книжка Виленского учебного округа на 1875 г. – Вильна, 1875. – 534 с.
12. Указатель пожертвованных капиталов по МНП. – СПб., 1912. – 482 с.

13. Виноградов, Л. Гомель. Его прошлое и настоящее. 1142–1900 / Л. Виноградов. – М., 1900. – 48 с.
14. Гомель. Энциклопедический справочник. – Минск : БелСЭ, 1991. – 527 с.
15. НИАБ, ф. 3013 (Вотчинное управление Гомельского имения князя Паскевича-Эриванского), оп. 1, д. 1217.
16. НИАБ, ф. 3013, оп. 1, д. 654.
17. НИАБ, ф. 2254, оп. 2, д. 387.
18. НИАБ, ф. 3013, оп. 1, д. 2113.
19. НИАБ, ф. 2001, оп. 1, д. 1178 (ч. 2).
20. НИАБ, ф. 3013, оп. 1, д. 2516.
21. НИАБ, ф. 2254, оп. 2, д. 768.

Гомельский государственный
университет им. Ф. Скорины

Поступило 09.12.11

УДК 37.01

Благотворительность в сфере образования Беларуси: исторический аспект

Т.Г. ШАТЮК, Л.И. СЕЛИВАНОВА

На региональном микроуровне (уездный г. Гомель Могилёвской губернии Северо-Западного края Российской империи) показана история становления системы благотворительности, её виды и содержательная направленность конца XVIII – начала XX вв., участие известных исторических личностей и общественности в развитии системы образования.

Ключевые слова: история благотворительности, региональная система учебных заведений, меценатство.

The history of charity system, its types and contents in late XVIII – early XX century are disposed at the regional microlevel (the district of Gomel Mogilev province North-Western part of the Russian Empire). The article cites some famous historical personalities that took part in the development of the system of education.

Keywords: the history of charity, regional system of educational establishments, sponsorship.

Подход к становлению светской школы и образованию, утвердившийся на Западе, в Западных регионах России внедрялся через деятельность наиболее просвещенных личностей. Николай Петрович Румянцев – граф, государственный деятель, дипломат, почётный член многих академий и учёных обществ – отдал свои последние годы, силы, энергию и состояние на развитие промышленности, торговли, искусства Гомеля и, в том числе, системы образования.

Именно при Румянцевых было положено начало школьному делу в Гомеле. В 1781 году открылась духовная гимназия, которая в 1804 г. была переименована в духовное училище. В 1790 г. в Белице было открыто малое народное училище на средства католического духовенства. С 1833 г. оно функционировало как приходское училище.

В 1817 г. на дворянском собрании встал вопрос об открытии лицея, в котором, как предполагалось, будет обучаться 80 учеников. Учебные программы хотели позаимствовать у Царскосельского лицея. Открытие высшего учебного заведения должно было не только способствовать развитию школьного дела в Гомеле, но и развитию города в экономическом и культурном плане. Часть расходов, необходимых на учреждение нового учебного заведения, предполагалось получить от дворянства и общественности города в виде пожертвований, погашение части расходов брал на себя граф Н.П. Румянцев, а недостающую сумму решено было просить у Министерства народного просвещения. Долгое время не было никакого ответа. Наконец, пришло уведомление о том, что в данный момент требуемую сумму Российское правительство выделить не может. И из-за недостатка одних местных средств на открытие лицея это дело было прекращено в 1821 г. [1, с. 29–30]. Николай Петрович Румянцев способствовал открытию Белицкого уездного училища в 1828 г. и финансировал постройку его нового здания.

Узнав о педагогической системе Белл–Ланкастера, он выписал из Англии одного из лучших учеников по фамилии Герд и на собственные средства основал первую в России ланкастерскую школу взаимного обучения [2, с. 319–322].

Даже открытие первого в городе учебного заведения было связано с благотворительной деятельностью Н.П. Румянцева: духовная гимназия размещалась в его доме, он частично оплачивал работу учителя [1, с. 30, 65, 133].

С середины XIX в. эстафету благотворительности приняли Федор Иванович (генерал-адъютант, сын фельдмаршала) и Ирина Ивановна (из рода Воронцовых–Дашковых, перевела «Войну и мир» Л.Н. Толстого на французский, английский, голландский, венгерский, поль-

ский и турецкий языки) Паскевичи, приехавшие в свое имение – Гомель. Но даже после официального придания Гомелю статуса уездного города они продолжали оказывать влияние на его благоустройство, социальную жизнь и образование, всегда быстро реагировали на возникшие проблемы и трудности, способствуя их разрешению либо предупреждая их.

Федор Иванович одним из первых ходатайствовал об открытии в Гомеле мужской прогимназии. В фондах НИАБ в г. Минске сохранилась переписка между предводителем дворянства Могилевской губернии А.В. Крушевским и Ф.И. Паскевичем. Отвечая на предложение А.В. Крушевского открыть в Гомеле гимназию, Федор Иванович писал: «...вполне сочувствую Вашим стараниям к открытию гимназии в Гомеле. Я по получении письма Вашего Превосходительства, ...тотчас написал генералу Потапову [генерал-губернатор Северо-Западного края] о предмете и надеюсь, что приведенные мною в письме доводы в пользу учреждения гимназии в нашем уезде склонят Александра Львовича [Потапова] в пользу этого проекта... Я убедительно прошу Ваше Превосходительство не оставлять сообщать мне все подробности хода этого дела, чтобы дать мне возможность своевременно принимать меры по устранению препятствий, которые, как нам следует ожидать, не замедлят возникнуть со стороны разных частей многосложной администрации, от которой зависит решение дела» [3, л. 3].

В Министерстве народного просвещения вопрос решился положительно, и 14 января 1866 г. в Гомеле была открыта шестиклассная прогимназия. Плата за обучение в прогимназии была установлена в размере 10 руб. серебром в год [371, л. 11]. Вносить такую сумму многим жителям было не по силам, и поэтому Ф.И. Паскевич распорядился в июле 1866 г. выдавать ежегодно 300 руб. серебром из своих доходов «нескольким из недостаточных городских и уездных городских жителей» [3, л. 9]. Этот поступок не остался незамеченным, и в ноябре 1866 г. Ф.И. Паскевич получил письмо от министра народного просвещения России, в котором он приносил Ф.И. Паскевичу «за упомянутое пожертвование искреннейшую благодарность Министерства народного просвещения».

Начиная с 1866 г. регулярно составлялись списки учеников Гомельской мужской прогимназии, «освобожденных от платы за учение за счет Его Светлости князя Ф.И. Паскевича». Количество стипендиатов было разное: от 29 до 8 человек в разные годы. К открытию прогимназии князь Ф.И. Паскевич сделал еще одно пожертвование: выделил 300 руб. на оплату жалования учителя подготовительного класса для того, чтобы у детей неимущих сословий была возможность подготовиться к поступлению в прогимназию [4, с. 234].

Ф.И. Паскевич ходатайствовал перед Министерством народного просвещения и об открытии женской прогимназии, объясняя это потребностью жителей города в образовании, и 5 сентября 1882 г. Ф.И. Паскевич был приглашен на торжественное открытие четырехклассной женской прогимназии [3, л. 87].

Настоятельно просил Федор Иванович министра и о преобразовании мужской прогимназии в гимназию, ибо это «составляет существенную потребность жителей дать своим детям высшее образование» [3, л. 86], так как лишь окончание гимназии открывало дорогу в университеты. Чуть позже (в 1890 г.) к этим просьбам присоединилось и городское самоуправление, так как со стороны муниципальных органов были сделаны все приготовления для открытия полной восьмиклассной гимназии: куплен дом под гимназию и подготовлено общественное мнение, так как «дети обывателей, окончившие здесь 6 классов, вынуждены ехать для окончания своего образования в другие города, в коих гимназии переполнены учащимися, и дети обывателей города с тяжелым трудом, разыскав вакансию, попадают в гимназию, а многие, не имея возможности попасть в гимназию, этим и заканчивают свое образование, а жители окрестных мест, в особенности дворяне, помещики и служащие на железных дорогах, предпочитают замещать детей своих за один раз в тех городах, где имеются полные гимназии, следовательно, через это г. Гомель лишается известной доли источника дохода» [5, л. 2].

После смерти Ф.И. Паскевича Ирина Ивановна продолжила славную традицию помощи неимущим, но одаренным детям. Княгиня не только не перестала выделять деньги на оплату учебы учащимся мужской гимназии, как это делал на протяжении долгого времени ее супруг, но и оплачивала учебу 6–9 ученицам женской гимназии, выделив при этом опреде-

ленную сумму на выплату стипендии ученицам, наиболее успешно проходившим курс [6, с. 77–78], [7, с. 86–88], [8, с. 72–74]. Во время учебного года учащиеся гимназий совершали образовательные экскурсии на электрическую станцию, на спичечную фабрику и с позволения хозяев – в замок князей Паскевичей.

Ирина Ивановна Паскевич «оставила о себе память прежде всего теми благотворительными делами, которые она совершила в городе и его окрестностях». По ее инициативе и на ее средства открывались и содержались приюты, где она «отбирала наиболее способных детей и обеспечивала им образование» [9, с. 138] в учебных заведениях, которые также получали финансовую помощь княгини. Ирина Ивановна являлась председателем и почетным членом Гомельского общества вспомоществования недостаточным учащимся (ОВНУ) и занималась разносторонней благотворительной деятельностью (как в рамках общества, так и вне его), направленной на становление и развитие народного образования в городе.

Одним из первых благотворительных актов И.И. Паскевич явилось распоряжение об ежемесячном ассигновании в размере 10 руб. серебром бесплатному женскому училищу на Спасовой слободе в 1866 г., попечительницей которого она являлась. В 1875 г. Ирина Паскевич жертвует 120 руб. (100 руб. – на наем помещения, 20 руб. – на содержание училища) [10, с. 407].

В 1898 году в Гомеле было построено новое здание мужской гимназии на углу Могилевской и Гимназической улиц (современные ул. им. Кирова и Комсомольская). Многим казалось, что гимназия – «слишком роскошное здание для такого города, как Гомель». Повод для такого вывода существовал. И не только потому, что здание с точки зрения архитектуры являлось, как писали, «гордостью города» и могло по праву считаться выдающимся памятником городского строительства.

Нарекания были вызваны тем, что смета, отпущенная на строительство гимназии, была значительно превышена – на 29%. Вместо планируемых 150 тыс. руб. было израсходовано 193 871 руб. Долг города разным лицам превышал 46 тыс. руб. Основную часть суммы (приблизительно 148 тысяч) составили пожертвования и займы в банках. Не могла остаться в стороне от такого события и семья Паскевичей. В докладе строительной комиссии городской думе содержатся сведения о самых крупных перечислениях: от жителя города Гинзбурга – 125 руб., городская управа выделила 2135 руб., а Паскевичи – 10 тыс. руб. [1, с. 36], [11, л. 112–113].

1 января 1879 г. в Гомеле было основано Общество вспомоществования недостаточным учащимся. Председателем этого общества стала Ирина Ивановна Паскевич. В 1880 г. «за участие в делах общества, организацию спектаклей, концертов, лотерей и принесшей 1/3 дохода, княгине Ирине Паскевич за просвещение, внимание и заботы присвоить звание Почетного члена общества». Позднее Почетными членами стали Ф.И. Паскевич; сенатор, тайный советник Герард; попечитель Виленского учебного округа Н.И. Сергиевский. Согласно Уставу, почетные члены общества должны были делать взносы в размере 150 руб. в год. Но, как отмечается в отчете ОВНУ за 1880–1881 гг., Ирина Ивановна Паскевич и еще один член общества – Елена Петровна Лагорио – выделили значительное пособие – 500 руб. [12, л. 195–200].

Вклад Ирины Ивановны Паскевич в дело народного просвещения не ограничивался финансовой помощью учащимся. Одной из ее крупнейших благотворительных акций явилось пожертвование 25 тыс. руб. в 1905 г. на расширение помещения, занимаемого женской гимназией. Ирина Ивановна, как и ее муж, также активно использовала свое личное влияние, чтобы ликвидировать бюрократические проволочки при открытии новых учебных заведений. Приведем черновик письма И.И. Паскевич к министру народного просвещения от 18 мая 1906 г.:

«Ввиду крайней неудовлетворительности в гигиеническом отношении помещения, занимаемого ныне женской гимназией в Гомеле Могилевской губернии [местная администрация города передала женской гимназии старое здание мужской гимназии после постройки нового], начальник этой гимназии ... В.В. Роменский обратился ко мне с просьбой придти на помощь гимназии. Оказалось, что проект пристройки к существующему зданию женской гимназии и смета уже готовы и утверждены учебным округом. Согласно этой смете, не хватало на пристройку 25 тыс. руб., каковую сумму я согласилась внести. Это было в августе

1905 г. 28 декабря 1905 г. по требованию Виленского учебного округа 25 тыс. руб. были внесены мною начальнику гомельской гимназии. Казалось бы, что все улажено и остается только приступить к постройке. Между тем где-то дело тормозится, и до сих пор не только не приступлено к постройке, но даже не приступлено к заготовке необходимых материалов. Таким образом, лучшее время для подвозки материалов – зима и два весенних месяца, в течение которых могли быть выведены стены пристройки, уже утеряны, и детям придется еще одну лишнюю зиму томиться в переполненных душных комнатах. Доводя об этом до сведения Вашего Высокопревосходительства, покорнейше прошу Вас не отказать сделать распоряжение об ускорении исполнения тех формальностей, без которых, очевидно, не может быть начата постройка» [3, л. 8–9].

Об этом благотворительном акте И.И. Паскевич стало известно только после обращения к архивным источникам, ибо в опубликованных материалах, датируемых 1912 г., упоминается, что женская гимназия получила целевую сумму в 25 тыс. руб. от лиц, пожелавших остаться неизвестными, на сооружение двухэтажной каменной пристройки к зданию гимназии [14, с. 287].

Благородная миссия Паскевичей получила активную поддержку среди приверженцев народного просвещения в Гомеле. Пришло время вспомнить затерянные в прошлом имена: Е.П. Герард, А.В. Крушевского, Е.П. Лагорио, Д.Б. Станевича – которые не только вносили значительные финансовые пожертвования в дело образования, но и составляли активное ядро создававшихся в городе благотворительных обществ.

Наиболее влиятельным среди них было учрежденное 1 января 1879 г. Общество вспомоществования недостаточным учащимся (ОВНУ), которое осуществляло свою деятельность до осени 1917 г. Согласно Уставу общества, его целью было «доставлять материальные средства несостоятельным лицам без различия вероисповедания и сословия к поступлению, продолжению и окончанию курса учения в мужских и женских учебных заведениях Гомеля», а также оказывать помощь учащимся, которые получали образование в высших и средних специальных учебных заведениях Российской империи. В круг деятельности общества входило внесение платы за право учения, снабжения учебными пособиями, выдача денежных и вещевых пособий, выдача пособий в случае несчастий или болезней, предоставление средств для поступления в высшие учебные заведения, а также содействие в поиске «службы или занятости» [12, л. 143–144].

Средства общества складывались из следующих источников: а) ежегодных добровольных пожертвований и членских взносов; б) случайных пожертвований; в) поступлений от спектаклей, концертов и других мероприятий; г) сбора пожертвований; д) сбора «по книжкам, заведенным с целью собрания добротной копейки» [12, л. 145]. Взнос почетного члена составлял 150 рублей, постоянного – 50 рублей, действительного – 6 рублей в год. К концу первого года существования общества в нем числилось до 100 членов. Капитал общества составил 4 тыс. руб., из которых 2700 руб. были обращены в заповедный капитал (пожертвования с особым назначением).

В дальнейшем сфера деятельности ОВНУ неуклонно расширялась и получала новые целевые направления. Например, в 1905 г. за счет средств общества, личных сумм И.И. Паскевич и других пожертвований от платы за обучение было освобождено 80 учащихся мужской гимназии, в 1907 и 1909 гг. – соответственно 60 и 81 учащийся-гимназист.

К 1917 г. ОВНУ охватывало своей поддержкой 10 учебных заведений Гомеля: мужскую и женскую гимназии, приходские и духовное училища, оба четырехклассных городских училища, еврейское мужское и техническое железнодорожное училища. Активную помощь развитию образования в городе оказывали также созданное в 1908 г. Общество помощи учащимся гомельских правительственных гимназий, христианское и еврейское общества пособия бедным, муниципальные власти города. Согласно нашим подсчетам, в начале XX в. разными формами благотворительной помощи было охвачено около 60% учебных заведений города.

Традиции меценатства, заложенные Николаем Петровичем Румянцевым в конце XVIII – начале XIX вв., получили новую жизнь при Федоре Ивановиче и Ирине Ивановне Паскеви-

чах в середине XIX в., переросли в разностороннюю и многоуровневую систему поддержки народного образования в начале XX века. Благотворительность стала важным фактором общественной и культурной жизни Гомеля, его духовно-нравственного облика.

Литература

1. Виноградов, Л. Гомель. Его прошлое и настоящее. 1142–1900 / Л. Виноградов. – М., 1900. – 48 с.
2. Исторический вестник. – Т. 94. – Октябрь, 1903. – 424 с.
3. НИАБ в г. Минске, ф. 3013, оп. 1, д. 498.
4. Сборник сведений о средних учебных заведениях Виленского учебного округа. – Вильно, 1873. – 376 с.
5. НИАБ в г. Минске, ф. 2001, оп. 1, д. 1398.
6. Обзор Могилевской губернии за 1905 г. – Могилев, 1906. – 100, 45 с.
7. Обзор Могилевской губернии за 1907 г. – Могилев, 1908. – 106, 36 с.
8. Обзор Могилевской губернии за 1909 г. – Могилев, 1910. – 106, 37 с.
9. Рогалев, А.Ф. От Гомеюка до Гомеля : Гомельская старина в фактах, именах, лицах / А.Ф. Рогалев. – Гомель, 1997. – 216 с.
10. Памятная книжка Виленского учебного округа на 1875 г. – Вильно, 1875. – 534 с.
11. НИАБ в г. Минске, ф. 2912, оп. 1, д. 25.
12. НИАБ в г. Минске, ф. 2001, оп. 1, д. 1178 (ч. 2).
13. НИАБ в г. Минске, ф. 3013, оп. 1, д. 2004.
14. Указатель пожертвований капиталов по Министерству народного просвещения. – СПб., 1912. – 482 с.

Гомельский государственный
университет им. Ф. Скорины

Поступило 05.03.12

Образование взрослых как социально-педагогическая проблема

М.Ю. ШИРЯЕВА

Публикация посвящена одному из центральных вопросов педагогической науки и практики XXI века. В статье проводится обзор современного состояния образования взрослых в Республике Беларусь, отмечается его возрастающая роль на современном этапе развития государства. Рассмотрено понятие «образование взрослых» как социальное и педагогическое явление, на основе терминологического анализа выявлены различные подходы к его трактовке. В работе выполнен анализ законодательной базы и нормативной документации, имеющей отношение к дополнительному образованию взрослых в нашей стране, а также рассматриваются вопросы его реализации. Изложены основные цели и задачи дополнительного образования взрослых. Выделены основные принципы данного вида образования. В заключение предложены эффективные пути усовершенствования организации учебного процесса при обучении взрослых.

Ключевые слова: образование взрослых, непрерывное образование, дополнительное образование, система образования, андрагогика.

The article is devoted to one of the central questions of pedagogical science and practice of the 21st century. It presents the current condition of education of adults in Belarus and points out its importance at the present stage of human development in our country. It deals with the definition of “education of adults” as social and pedagogical phenomenon, reveals different approaches to its interpretation on the basis of terminological analysis. The author analyzes the adult education legislation and normative documents. The main aims, tasks and principles of the mentioned brunch of pedagogy are given. The author suggests some effective ways of improvement in the educational process in adult education.

Keywords: education of adults, continuous education, additional education, system of education, andragogics.

Образование – неотъемлемая часть жизнедеятельности человека и основа развития общества. Любые изменения, происходящие в стране и мире, влияют на характер образовательной системы. Последние десятилетия ознаменовались двумя видами развития общества и его трансформации. Первый – глубокие социальные, духовные и культурные изменения общества, второй – технологический, экономический и научно-технический прогресс. Вместе с ними, как область культурного пространства, претерпевает изменения и образовательная система.

В современном мире особое значение приобретает образование взрослых как часть системы непрерывного образования. В последние годы дополнительное образование взрослых становится одним из центральных вопросов педагогической науки и практики XXI века.

На современном этапе социально-экономического развития Республики Беларусь образование взрослых выступает как одна из наиболее актуальных теоретических и практических проблем. Перед системой образования встают проблемы развития способностей и потенциальных возможностей населения и выхода на более высокий уровень, помощи гражданам в адаптации в кризисных ситуациях и быстро меняющемся информационном обществе. Органы государственной власти в нашей стране уделяют этой проблеме большое внимание, справедливо полагая, что перспективным направлением в решении проблемы безработицы, реабилитации инвалидов, уволенных в запас военных и т. д. является вторичная профессионализация, адекватная потребностям рыночной экономики, переподготовка специалистов разного уровня и возможность личностно-профессионального развития.

В Республике Беларусь система дополнительного образования взрослых в настоящее время находится на стадии формирования. Современное состояние исследований по этой проблематике можно определить как поиск, который интенсивно осуществляется по всем направлениям фундаментального и прикладного научного знания. Существенный вклад в разработку данной проблемы внесли такие известные ученые, как С.Г. Вершловский, Ю.Н. Кулюткин, С.И. Змеев, М.Т. Громкова, И.А. Колесникова, Б.М. Бим-Бад,

А.А. Вербицкий, В.И. Подобед, В.В. Горшкова, Г.С. Сухобская, Е.П. Тонконогая, А.М. Митина, Т.А. Василькова, П. Джарвис, М. Ноулз, А. Роджерс, Дж. Роджерс, К. Роджерс, М. Фуко и др. Несмотря на наличие определенного научного теоретического и эмпирического материала из всех образовательных систем образование взрослых в настоящее время является наименее изученной и разработанной областью педагогической деятельности.

Следует отметить, что в отечественной и зарубежной психолого-педагогической научной литературе встречается множество терминов, касающихся образования взрослых: «ступенчатое образование», «непрерывное образование», «образование на протяжении всей жизни», «профессиональная переподготовка и повышение квалификации кадров», «повышение квалификации», «безотрывное образование», «дополнительное профессиональное образование», «последипломное дополнительное образование», «послевузовское образование», «образование для всех», «андрагогика» и др. В данной статье мы будем оперировать только термином «образование взрослых».

Наиболее точное определение термину, на наш взгляд, дано ЮНЕСКО: *«Образование взрослых – комплекс организованных процессов образования, независимо от содержания, уровня и метода, формальных или иных, продолжающих или восполняющих образование, получаемое в школах, вузах, а также практическое обучение, благодаря которым лица, являющиеся с точки зрения общества, частью которого они являются, взрослыми, развивают свои способности, обогащают знания, совершенствуют свою техническую профессиональную квалификацию или получают новую ориентацию или же применяют их в новом направлении для удовлетворения своих потребностей и потребностей своего общества в двойной перспективе всестороннего личного развития и участия в сбалансированном и независимом социальном, экономическом и культурном развитии»* [1].

Терминологический анализ словарных значений и практика рассмотрения термина в интересующей нас области дает нам возможность выявить различные подходы к трактовке понятия «образование взрослых» в зависимости от контекста:

- академическая дисциплина. Сегодня это значение вытесняется другим термином – «андрагогика», который ввели в середине прошлого века ученые США и Западной Европы;
- отрасль педагогики;
- относительно автономная подсистема системы образования, «сверхзадачей которой является содействие всестороннему развитию человека в период самостоятельной жизни» [2, с. 99];
- социальный институт – преемственно продолжающийся процесс превращения имеющегося в обществе социально-культурного опыта в достояние всех его членов и через это обеспечивающий пожизненное обогащение творческого потенциала личности [2];
- деятельность – взаимодействие объектов и субъектов образовательного процесса;
- процесс и результаты образовательного процесса;
- непосредственная деятельность взрослого, часть его повседневной жизни [3, с. 25].

В этом значении термин включает абсолютно все виды образовательной деятельности, в которых тем или иным образом сформировавшийся человек принимает участие. Сюда относятся и такие виды деятельности, как: просмотр образовательных и обучающих телепередач, новостей, изучение литературы, посещение семинаров и курсов, участие в круглых столах, online классах и форумах и т. д.;

- система различных учебных заведений и учреждений.

Существующее разнообразие значений термина «образование взрослых» (кроме названных значений, существуют еще заочное, очное, очное вечернее, открытое, дистанционное, курсы) отражает сложность современной образовательной сферы и многообразие его употребления. Изменяется социальная роль образования в современном мире, прежде всего, как специфической индустриальной отрасли, в которую вовлечены значительные массы населения [4, с. 9].

Появление информационного общества и глобальные изменения, которые происходят в нем, привели к новым подходам в осмыслении сути образования взрослого. С середины XX века образование стало рассматриваться как системообразующий фактор экономики и общест-

ва в целом. Однако следует отметить, что только взрослый человек выступает реальным субъектом любых преобразований, является субъектом экономики и права. Следовательно, глобализации подвержено не образование в его широком значении, а именно образование взрослых.

В «Кодексе Республики Беларусь об образовании» в последней редакции от 13 января 2011 № 243-3 приводятся термины «образование» и «дополнительное образование взрослых», а также их определения [5], но определение понятия «образование взрослых» в нем не получило отражения.

Проведя анализ законодательно-нормативной документации («Кодекс Республики Беларусь об образовании» от 13 января 2011 № 243-3, Закон «О занятости населения Республики Беларусь», Положение о непрерывном обучении рабочих (служащих) (от 15.05.2007 г. № 599), Государственный стандарт Республики Беларусь «Подсистема повышения квалификации и подготовки кадров» (СТБ 22.7.1-2001)), можно констатировать, что приведенные документы направлены на реализацию новых путей и средств развития, но не нацелены на образование взрослых. Эта область образования в современной Беларуси является совокупностью разрозненных форм и видов обучения, в ней слабо разработана нормативно-правовая база, которая должна регулировать и оценивать качество этой сферы образования. На основании вышесказанного мы можем сделать вывод, что это научное направление в нашей стране находится в стадии становления и развития.

В последние годы интерес к исследуемой нами проблеме в республике значительно возрос. Появились материалы сравнительных исследований взрослых в других странах, проводятся исследования в Республике Беларусь. Несмотря на факторы, объективно затрудняющие развитие образования взрослых (кризис, недостаточное финансирование и т. д.), данная форма образования не прекращает своего развития.

К настоящему времени в республике сложилось несколько основных подсистем образования: обязательное базовое образование – 9 классов и среднее – 11 классов; профессионально-техническое и средне-специальное (колледжи, училища, техникумы); высшее и дополнительное образование взрослых (вид дополнительного образования, направленный на профессиональное развитие слушателя, стажера и удовлетворение их познавательных потребностей [5, с. 375]).

Реализация дополнительного образования взрослых в нашем государстве представлена на формальным (последипломное, высшее, профессионально-техническое, среднее профессиональное, повышение квалификации и др.), неформальным и внеформальным (неорганизованным) образованием [6, с. 46]. Формальное образование, завершающееся выдачей диплома государственного образца, осуществляется в основном на базе государственных учреждений и организаций. К учреждениям такого типа относятся: Академия последипломного образования, институты повышения квалификаций и переподготовки кадров, центры повышения квалификации руководящих работников и специалистов, институты развития образования, факультеты при университетах и центры занятости. В рамках неформального образования работают учебные центры, клубы, курсы, библиотеки, проводятся индивидуальные занятия с репетитором. Внеформальным образованием занимается любой руководитель любой организации в процессе проведения семинаров, планерок, рабочих собраний, информационных часов, бесед [7, с. 4].

Услуги образовательного характера сконцентрированы в основном в столице, в регионах же страны дополнительное образование взрослых развито недостаточно. Гражданам, проживающим в других населенных пунктах, услуги дополнительного образования (тренинги, курсы, семинары, круглые столы и др.) доступны в меньшей степени, а сельским жителям почти недоступны вообще.

В современных научных работах существует два варианта интерпретации целей дополнительного образования взрослых: узкопрагматический (адаптация к обстоятельствам трудовой деятельности) и личностный (обеспечение дополнительными знаниями и умениями) [8]. Мы разделяем точку зрения С.И. Змеева и считаем, что «главной целью образования взрослых является формирование и развитие творческой личности, активно, компетентно и эффективно участвующей во всех сферах общественной жизни» [9, с. 215].

К задачам, которые решает этот вид образования в Республике Беларусь, Э.М. Калицкий относит: расширение возможностей на рынке труда; обучение резерва кадров; наполнение рынка труда кадрами с высоким уровнем общей культуры и профессиональной компетентности; содействие компетентному и эффективному участию личности в жизни общества, в развитии креативных способностей; удовлетворение потребностей каждой личности в самосовершенствовании; совершенствование умений и навыков взрослых для продуктивной жизни в современном обществе [10, с. 7–8].

Образование взрослых следует рассматривать как взаимодействие обучающего и обучаемого, как субъект-субъектные отношения, как процесс соучастников образовательной деятельности, а потому первостепенной задачей становится проблема перестройки обучения на принципах взаимодействия и сотрудничества.

На основании проведенного анализа научных работ В.А. Метаевой [8], С.И. Змеева [9], А.И. Кукуева [11] можно выделить основные принципы образования взрослых: опора на жизненный опыт обучающегося, который используется в качестве одного из источников обучения, и безотлагательное применение знаний; стремление к самостоятельности, именно самостоятельная деятельность обучающихся становится основным видом учебной работы; индивидуализация обучения, системность и контекстность; элективность обучения; развитие образовательных потребностей. С другой стороны, исходя из понимания образования взрослых как социального института, В.Г. Онушкин и А.П. Владиславлев [15] выделяют следующие принципы непрерывного образования взрослых: демократизм; обеспечение доступности всех видов и ступеней образования; системность; строгая научность содержания; соединение профессионального образования с общим на разных уровнях. Считаем, что вышеизложенный перечень следует дополнить принципом корреляции, поскольку взрослым обучающимся необходимо, чтобы цели, содержание, технологии обучения, виды деятельности и оценка были тесно связаны между собой.

На ход и эффективность процесса обучения оказывают влияние как внешние (применение инновационных технологий и методик, разнообразные формы и методы учебного процесса), так и внутренние (ценностные ориентации, положительная мотивация, личностные качества) факторы. Особые требования предъявляются и к педагогам, работающим в системе дополнительного образования взрослых, так как деятельность педагога-андрагога осуществляется в процессе обучения взрослых людей, обладающих специфическими особенностями и жизненным опытом, требующим особого подхода при его реализации. В нашей стране не осуществляется специальная подготовка преподавателей-андрагогов. В большинстве своем педагоги (в основном преподаватели высших учебных заведений), занятые в сфере образования взрослых, не имеют специальной андрагогической подготовки. Многие из преподавателей интуитивно приходят к пониманию важнейших положений андрагогики и применяют их в образовательном процессе, другие ограничивают свои функциональные задачи лишь передачей информации.

Таким образом, мы полагаем, что процесс образования взрослых будет более эффективным в том случае, если: деятельность профессорско-педагогического состава будет строиться на базе андрагогических принципов и технологий обучения взрослых; вузы будут готовить специалистов-андрагогов; будут учитываться все особенности взрослого человека; образовательные учреждения будут учитывать социальные, политические, экономические, образовательные потребности государства, производства и общества в целом; система образования будет направлена не только на получение знаний, но и на развитие ценностных ориентаций; будут создаваться благоприятные организационные и материально-технические условия; будет проводиться анализ потребностей участников обучения и оценивание достигнутых результатов.

Развитие региональной системы образования взрослых, расширение образовательных направлений, реорганизация прежних образовательных структур в другие, более гибкие и отвечающие современным потребностям, может способствовать уменьшению оттока специалистов и молодежи из регионов страны, позволит повысить качество труда в профессиональной сфере и уровень жизни людей других населенных пунктов.

Для развития дополнительного образования взрослых и проведения исследований в этой сфере необходимо создавать специальные кафедры при университетах. Ученым-исследователям Беларуси следует постоянно разрабатывать теорию дополнительного образования взрослых, проводить системный мониторинг развития, функционирования и качества этой сферы образования.

Образование взрослых в свою очередь предъявляет определенные требования и к организации педагогического процесса в общеобразовательной школе, а также в высших учебных заведениях; приоритетной их задачей становится подготовка учащихся и студентов к послешкольному и послевузовскому непрерывному образованию и самообразованию, ведь успех в образовании взрослых в значительной степени зависит от умения учиться самостоятельно.

Литература

1. The General Conference Adopts a Recommendation on Adult education / UNESCO // Adult Education Information Notes. Paris. – 1977. – № 1. – P. 2.
2. Онушкин, В.Г. Образование взрослых : междисциплинарный словарь терминологии / В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев. – СПб. : Воронеж, 1995. – 232 с.
3. Федорова, Н.В. Как помочь взрослым учиться и менять себя / Н.В. Федорова. – М. : Изд-во Российского открытого университета, 1992. – 37 с.
4. Ильин, Г.Л. Философия образования / Г.Л. Ильин. – М. : Вуз. книга, 2002. – 224 с.
5. «Кодекс Республики Беларусь об образовании» от 13 января 2011 № 243-3. – Минск : Амалфея, 2011. – 496 с.
6. Василькова, Т.А. Основы андрагогики : учебное пособие / Т.А. Василькова. – М. : КНОРУС, 2011. – 256 с.
7. Технологии образования взрослых : пособие для тех, кто работает в системе образования взрослых / О.В. Агапова [и др.] ; под общ. ред. О.В. Агаповой, С.Г. Вершловского, Н.А. Тоскиной. – СПб. : КАРО, 2008. – 176 с. (Серия «Уроки для педагогов»)
8. Метаева, В.А. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании : методология, теория, практика : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / В.А. Метаева. – Екатеринбург, 2006. – 357 л.
9. Змеев, С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых : монография / С.И. Змеев. – М. : ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
10. Калицкий, Э.М. Образование взрослых в Беларуси : состояние и перспективы развития / Э.М. Калицкий, А.Ю. Кричевский. – Минск : Республиканский институт проф. образования, 2008. – 48 с.
11. Кукуев, А.И. Андрагогический подход в педагогике : автореф. ... дис. д-ра пед. наук : 13.00.01 / А.И. Кукуев ; ФГОУ ВПО «Южный федеральный университет». – Ростов-на-Дону, 2010. – 26 с.
12. О занятости населения Республики Беларусь : Закон Респ. Беларусь, 15 июня 2006 г., № 125-3 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2006. – № 94. – 2/1222.
13. Положение о непрерывном профессиональном обучении рабочих (служащих) : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 15 мая 2007 г., № 599 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2007. – № 120. – 5/25186.
14. Система стандартов в сфере образования. Подсистема повышения квалификации и переподготовки кадров : основные положения. ГОСТ СТБ 22.7.1-2001. – Введ. 12.12.2001. – Минск : Госстандарт, 2002. – 19 с.
15. Владиславлев, А.П. Непрерывное образование : проблемы и перспективы / А.П. Владиславлев. – М. : Молодая гвардия, 1978. – 175 с.

УДК 37.015.3:159.922.8:37.025.7:37.062.2

Динамика развития мышления старшеклассников, обучающихся в различных типах образовательных сред

С.С. ЩЕКУДОВА

В статье представлены результаты эмпирического исследования по выявлению динамики развития мышления старшеклассников в трех типах образовательных сред. Полученные данные позволяют определить наиболее благоприятный тип образовательной среды для развития мышления.

Ключевые слова: гибкость мышления, быстрота мышления, теоретическое мышление (анализ, рефлексия, внутренний план действия), старший школьный возраст, тип образовательной среды.

The article presents the results of an empirical study on the identification of the dynamics of thinking development of high school students in three types of educational environments. The data obtained allow determining the most favorable type of educational environment for thinking development.

Keywords: thinking flexibility, quick thinking, theoretical thinking (analysis, reflection, internal plan of action), senior school age, type of educational environment.

Старший школьный возраст традиционно считается расцветом познавательной сферы человека. Характерными психологическими особенностями старшеклассников являются интенсивное накопление фонда знаний, быстрое интеллектуальное развитие, коренной перелом в способах мышления, потребность в знаниях, формирование разносторонних познавательных интересов [1], [2], [3].

У старшеклассников активно развивается теоретическое мышление [4]. В работах Т.М. Савельевой, В.Я. Баклагиной [5] убедительно доказано, что теоретическое мышление развивается у учащихся в той последовательности, которая раскрывает очередность формирования его основных характеристик – от содержательного анализа к планированию, а затем к рефлексированию.

В старшем школьном возрасте совершенствуется также абстрактно-логическое мышление, то есть появляется способность оперировать гипотезами при решении интеллектуальных задач [2], [6], [7]. Отдельного внимания заслуживает развитие творческого мышления, неразрывно связанного с характерологическими, эмоциональными и волевыми компонентами личности [8], [9].

По мнению многих педагогов, в основе образовательного процесса должно лежать развитие мышления [10], [11], [12], [13]. Однако возможности образовательной среды в развитии мышления старшеклассников используются сегодня не в полной мере.

Цель данной статьи – выявить особенности динамики развития мышления старшеклассников, обучающихся в различных типах образовательной среды.

Обобщая точки зрения исследователей Г.А. Ковалева [14], С.В. Тарасова [15], В.А. Ясвина [16] на проблему образовательной среды, мы ее рассматриваем с точки зрения наличия в ней социального, пространственно-предметного, учебно-методического и организационного компонентов, находящихся во взаимодействии. Вслед за В.А. Ясвиным, объединившим классификации Я. Корчака [17] и П.Ф. Лесгафта [18], в рамках проведенного исследования мы опираемся на три типа образовательной среды: карьерная, безмятежная и догматическая.

Наше исследование проводилось на базе трех различных учреждений образования г. Гомеля: Гомельский городской лицей № 1, средние школы № 27 и № 67. Выборку исследования составили 114 учащихся старших классов:

- гомельский городской лицей № 1 (33 старшеклассника);
- средняя школа № 27 (37 старшеклассников);
- средняя школа № 67 (44 ученика старших классов).

Для выявления динамики развития мышления старшеклассников нами были использованы: тест на гибкость мышления и методика «Исследование быстроты мышления». Теоретическое мышление изучалось по трем параметрам: анализ, рефлексия, внутренний план действия.

В эмпирическом исследовании нами были проведены три среза:

- 1 срез – октябрь-ноябрь;
- 2 срез – январь-февраль;
- 3 срез – апрель-март.

Полученные эмпирические данные были подвергнуты количественному и качественному анализу. Статистическая обработка этих данных осуществлялась в программе Statistica 8.0.

Количественные показатели развития гибкости мышления старшеклассников в разных типах образовательной среды представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Количественные показатели средних значений гибкости мышления старшеклассников в разных типах образовательной среды

Тип образовательной среды	СРЕЗ	Среднее значение	Стандартная ошибка
карьерный	срез 1	18,57576	0,616514
карьерный	срез 2	22,78788	0,636775
карьерный	срез 3	22,63636	0,885792
безмятежный	срез 1	19,16216	0,582236
безмятежный	срез 2	20,97297	0,601371
безмятежный	срез 3	21,78378	0,836542
догматический	срез 1	19,13636	0,533917
догматический	срез 2	20,56818	0,551464
догматический	срез 3	21,63636	0,767118

Из таблицы 1 следует, что гибкость мышления старшеклассников развивалась в течение года. Для определения динамики развития гибкости мышления использовался двухфакторный дисперсионный анализ и апостериорный критерий Дункана.

В графическом виде динамика показателей гибкости мышления старшеклассников представлены на рисунке 1.

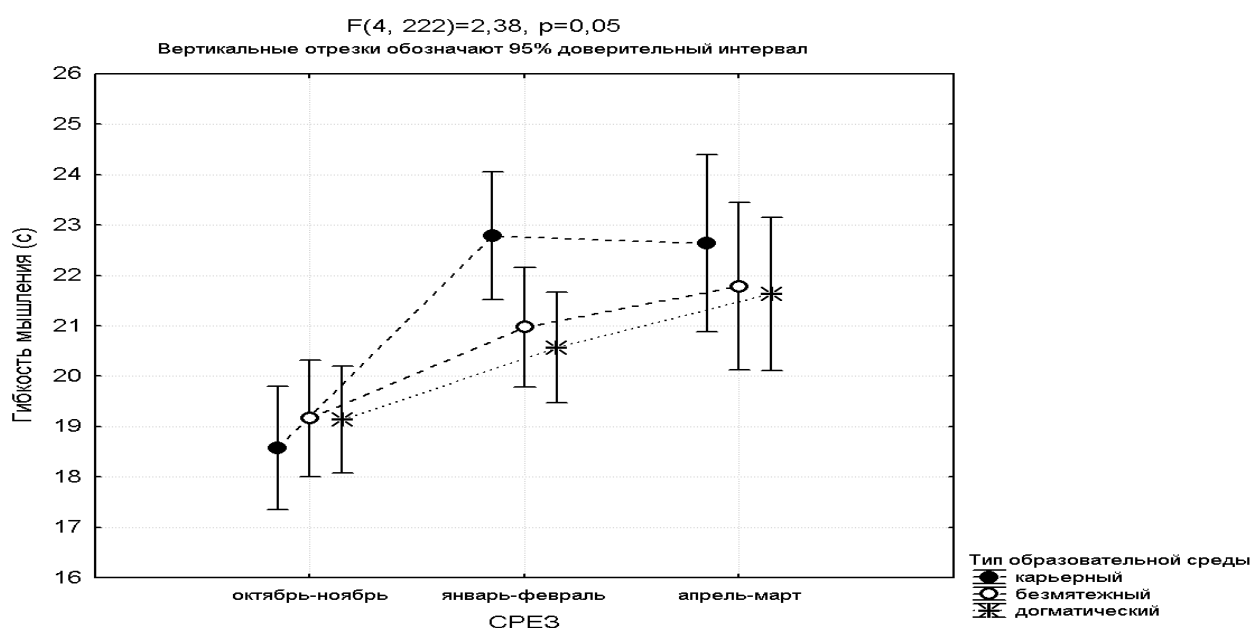


Рисунок 1 – Результаты двухфакторного дисперсионного анализа гибкости мышления старшеклассников

На рисунке 1 показано, что в каждом типе образовательной среды выявлена позитивная динамика развития гибкости мышления – к концу учебного года гибкость мышления старшеклассников значимо возрастала. Однако, несмотря на более высокие показатели гибкости мышления в карьерной среде, гибкость мышления во всех типах образовательной среды значимо не различается. Это говорит о том, что гибкость мышления не зависит от типа образовательной среды. То есть карьерная, безмятежная и догматическая образовательные среды создают, примерно, равные условия для развития гибкости мышления в старшем школьном возрасте.

Показатели развития быстроты мышления старшеклассников представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Количественные показатели средних значений быстроты мышления старшеклассников

Тип образовательной среды	СРЕЗ	Среднее значение	Стандартная ошибка
карьерный	срез 1	17,30303	0,878610
карьерный	срез 2	29,21212	0,812233
карьерный	срез 3	33,27273	0,691709
безмятежный	срез 1	18,78378	0,829759
безмятежный	срез 2	25,94595	0,767074
безмятежный	срез 3	28,56757	0,653250
догматический	срез 1	18,61364	0,760898
догматический	срез 2	27,79545	0,703415
догматический	срез 3	31,47727	0,599038

Анализ эмпирических данных показывает, что быстрота мышления в старшем школьном возрасте возрастает к концу учебного года во всех типах образовательной среды. При этом наибольшие средние значения развития быстроты мышления отмечены в карьерном типе образовательной среды, а наименьшие – в безмятежном.

Применение двухфакторного дисперсионного анализа и апостериорного критерия Дункана дает основание говорить о значимости различий быстроты мышления в различных типах образовательной среды.

Графическое выражение динамики развития быстроты мышления представлено на рисунке 2.

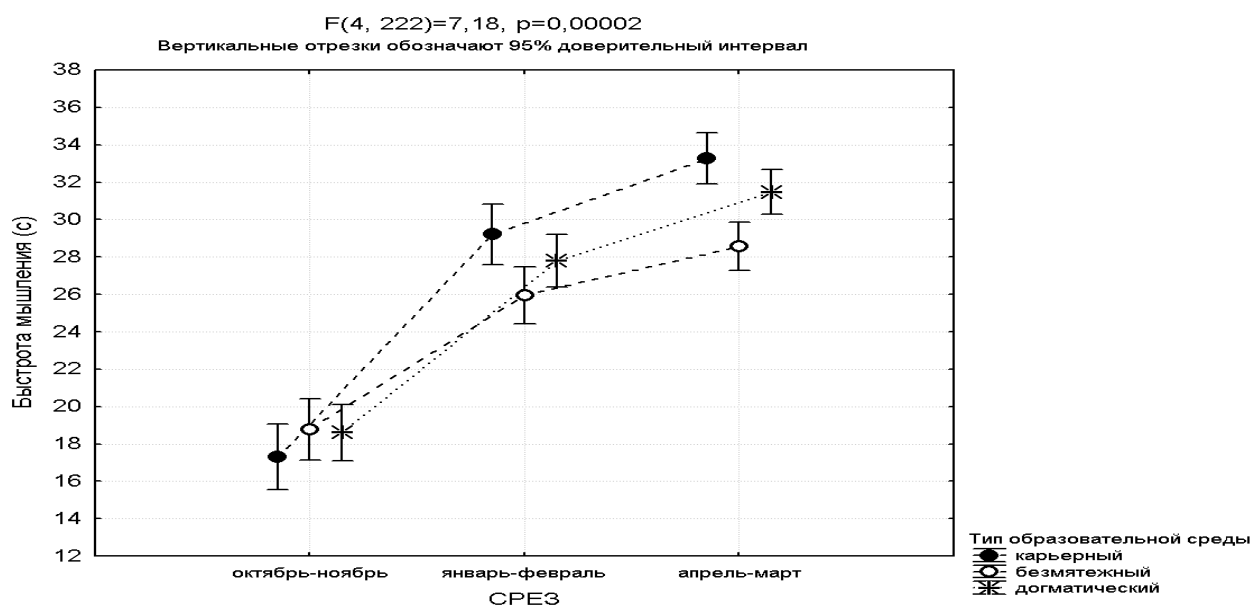


Рисунок 2 – Результаты двухфакторного дисперсионного анализа быстроты мышления старшеклассников

Как следует из рисунка 2, наиболее позитивная динамика развития быстроты мышления выявлена в карьерном типе образовательной среды. Именно данный тип среды в большей мере способствует развитию быстроты мышления. Медленнее быстрота мышления старшеклассников развивалась в безмятежной образовательной среде. Следовательно, для развития быстроты мышления наиболее благоприятным оказался карьерный тип образовательной среды, а наименее благоприятным – безмятежный.

Теоретическое мышление старшеклассников изучалось нами с учетом следующих составляющих: анализ, рефлексия и внутренний план действия.

Результаты изучения анализа у старшеклассников представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Количественные показатели выраженности уровней развития умения анализировать в разных типах образовательной среды (данные представлены в % соотношении)

Уровень	Карьерный тип о.с.			Безмятежный тип о.с.			Догматический тип о.с.		
	1 срез	2 срез	3 срез	1 срез	2 срез	3 срез	1 срез	2 срез	3 срез
низкий	3,0	0,0	0,0	81,1	73,0	67,6	65,9	45,5	22,7
высокий	97,0	100,0	100,0	18,9	27,0	32,4	34,1	54,5	77,3

Таким образом, в карьерном типе образовательной среды мыслительная операция «анализ» достигает наивысшей степени развития. В графическом виде эти данные представлены на рисунке 3.

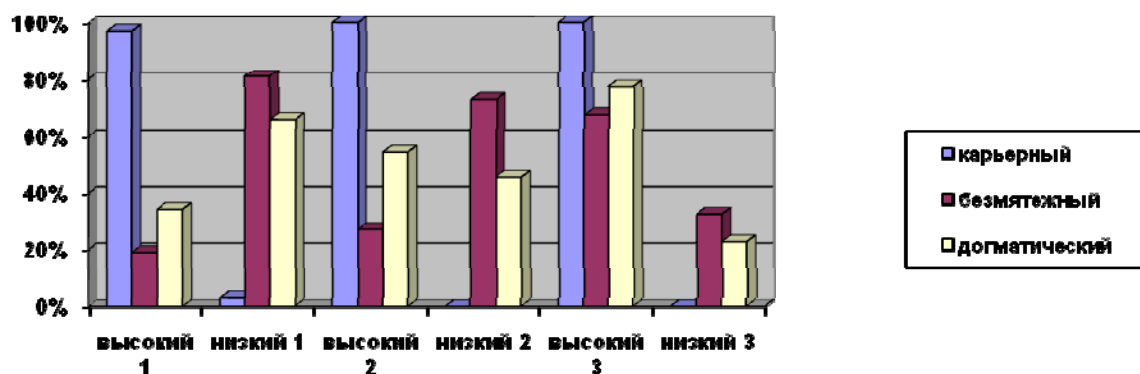


Рисунок 3 – Уровни развития мыслительной операции «анализ» в различных типах образовательной среды (данные представлены в % соотношении)

Как следует из рисунка 3, образовательная среда с преобладанием карьерного типа является единственным типом образовательной среды, в котором показатели развития мыслительной операции «анализ» достигли 100%. Применение критерия Фридмана показало значимые различия между показателями анализа по срезам в безмятежной среде ($p = 0,2237$) и догматической среде ($p = 0,00000$). Значит, в безмятежном и догматическом типах образовательных сред выявлена позитивная динамика развития «анализа». В карьерном типе образовательной среды изменения в развитии являлись незначимыми. Вероятнее всего, это можно объяснить тем, что изначально у старшеклассников наблюдался высокий уровень развития «анализа».

Показатели развития рефлексии старшеклассников представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Количественные показатели выраженности уровней развития рефлексии в разных типах образовательной среды (данные представлены в % соотношении)

Уровень	Карьерный тип о.с.			Безмятежный тип о.с.			Догматический тип о.с.		
	1 срез	2 срез	3 срез	1 срез	2 срез	3 срез	1 срез	2 срез	3 срез

низкий	27,27273	15,15152	6,06061	75,67568	54,05405	62,16216	43,18182	29,54545	15,90909
средний	27,27273	33,33333	48,48485	8,10811	24,32432	13,51351	43,18182	38,63636	40,90909
высокий	45,45455	51,51515	45,45455	16,21622	21,62162	24,32432	13,63636	31,81818	43,18182

Таким образом, наибольшие показатели развития рефлексии как высшего уровня развития теоретического мышления были выявлены в карьерном типе образовательной среды. Наименее благоприятным типом образовательной среды для развития рефлексии оказалась образовательная среда безмятежного типа. На рисунке 4 полученные результаты представлены в графическом виде.

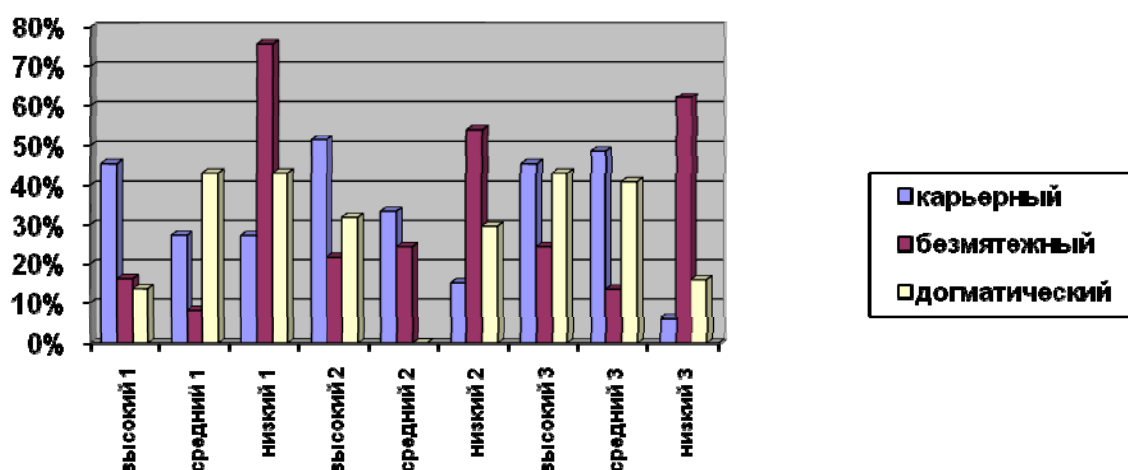


Рисунок 4 – Уровни развития рефлексии в различных типах образовательной среды (данные представлены в % соотношении)

Применение критерия Краскала–Уоллиса позволяет говорить о том, что все типы образовательной среды значительно различаются на всех трех срезах:

1 срез: ($N = 49,75$ при $p < 0,05$), 2 срез: ($N = 38,52$ при $p < 0,05$), 3 срез: ($N = 39,22$ при $p < 0,05$). Следовательно, карьерный тип образовательной среды является наиболее благоприятным типом для развития рефлексии. В то же время в качестве наименее благоприятного типа образовательной среды выступил безмятежный тип.

Количественные показатели развития внутреннего плана действия старшеклассников представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Количественные показатели выраженности уровней развития внутреннего плана действия в разных типах образовательной среды (данные представлены в % соотношении)

Уровень	Карьерный тип о.с.			Безмятежный тип о.с.			Догматический тип о.с.		
	1 срез	2 срез	3 срез	1 срез	2 срез	3 срез	1 срез	2 срез	3 срез
1	3,03	0,00	0,00	16,22	2,70	2,70	9,09	2,27	0,00
2	0,00	0,00	0,00	21,62	27,03	18,92	22,73	2,27	4,55
3	9,09	3,03	0,00	5,41	16,22	18,92	22,73	22,73	9,09
4	21,21	18,18	15,15	27,03	24,32	18,92	31,82	22,73	25,00
5	66,67	78,79	84,85	29,73	29,73	40,54	13,64	50,00	61,36

Таким образом, карьерный тип образовательной среды в большей мере способствует развитию внутреннего плана действия. В меньшей степени внутренний план действия развивается у старшеклассников, обучающихся в условиях безмятежного типа образовательной среды. Различия трех типов образовательных сред по трем срезам являются значимыми (кри-

терий Краскал–Уоллиса): 1 срез ($N = 23,04$ при $p < 0,05$), 2 срез ($N = 21,74$ при $p < 0,05$), 3 срез ($N = 18,81$ при $p < 0,05$). Следовательно, в карьерном типе образовательной среды отмечается наибольшая позитивная динамика развития внутреннего плана действия, а в безмятежном типе – наименьшая.

Проведенное исследование позволило сформулировать ряд выводов:

- в каждом типе образовательной среды выявлена позитивная динамика развития мышления, то есть к концу учебного года гибкость мышления старшеклассников значимо возрастает. Развитие гибкости мышления не зависит от типа образовательной среды;

- быстрота мышления старшеклассников также возрастает к концу учебного года. При этом наилучшие условия для развития быстроты мышления создаются в карьерном типе образовательной среды. Наименее благоприятным типом образовательной среды для развития быстроты мышления учащихся оказался безмятежный тип;

- теоретическое мышление старшеклассников выявлялось по следующим составляющим: анализ, рефлексия и внутренний план действия. Выявлено, что карьерный тип образовательной среды является наиболее благоприятным типом для развития всех составляющих теоретического мышления. Наименее благоприятные условия для развития теоретического мышления были созданы в безмятежном типе образовательной среды. К концу учебного года теоретическое мышление с учетом всех составляющих развивалось значимо успешнее, поскольку нами выявлена наиболее позитивная динамика развития.

Таким образом, для развития мышления старшеклассников наиболее благоприятным типом оказался карьерный тип образовательной среды. В то же время в каждом типе образовательных сред отмечается позитивная динамика развития мышления к концу учебного года.

Литература

1. Брушлинский, А. В. Психология мышления и проблемное обучение / А.В. Брушлинский. – М. : Знание, 1983. – 96 с.
2. Кон, И.С. Психология старшеклассника / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1982. – 207 с.
3. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М. : ТЦ «Сфера», 2001. – 464 с.
4. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов / М. : Интор, 1996. – 544 с.
5. Савельева, Т.М. Теоретическое мышление в непрерывном образовании человека / Т.М. Савельева, В.Я. Баклагина ; под ред. Т.М. Савельева. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2007. – 176 с.
6. Марищук, Л.В. Психология развития и педагогическая психология / Л.В. Марищук, С.Г. Иващенко, Т.В. Кухнецова. – Минск : БГУФК, 2010. – 231 с.
7. Психология человека от рождения до смерти : полный курс психологии развития / под ред. А.А. Реана. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2005. – 410 с.
8. Гиппенрейтер, Ю.Б. Введение в общую психологию / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М. : МГУ, 1999. – 336 с.
9. Кулюткин, Ю.Н. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся / Ю.Н. Кулюткин. – М. : Педагогика, 1971. – 11 с.
10. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова–Сибирская ; под ред. И.А. Колесниковой. – М. : Изд. центр «Академия», 2005. – 288 с.
11. Менчинская, Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника / Н.А. Менчинская. – М. : Просвещение, 1989. – 311 с.
12. Новик, И.Б. Системный стиль мышления / И.Б. Новик. – М. : Знание, 1986. – 64 с.
13. Решетова, З.А. Психологические основы профессионального обучения / З.А. Решетова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 207 с.
14. Ковалев, Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 13–23.

15. Тарасов, С.В. Теоретико-методологические основы становления мировосприятия школьников в условиях современной социокультурной среды : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / С.В. Тарасов. – СПб., 2001. – 358 л.
16. Ясвин, В.А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
17. Корчак, Я. Педагогическое наследие / Я. Корчак. – М. : Педагогика, 1990. – 267 с.
18. Лестгафт, П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение : избр. пед. сочинения / П.Ф. Лестгафт. – М. : Либроком, 2010. – 216 с.

Гомельский государственный
университет им. Ф. Скорины

Поступило 21.03.12

УДК 336.763:006.3:657.6 (476)

Международные стандарты, регулирующие учет ценных бумаг, и возможности их использования в Республике Беларусь

Н.И. БАРТАШЕВИЧ

В статье рассмотрены возможности использования международных стандартов, регулирующих учет ценных бумаг, в Республике Беларусь. Выделены категории ценных бумаг и проанализированы основные отличия их учета по международным стандартам финансовой отчетности и белорусскому законодательству. Предложена схема порядка определения справедливой стоимости ценных бумаг, методика учета ценных бумаг по амортизированной стоимости. Даны рекомендации по совершенствованию учета ценных бумаг.

Ключевые слова: ценные бумаги, классификация, справедливая стоимость, амортизированная стоимость, эффективная ставка процента, обесценение.

The article is devoted to the possible use of international standards regulating the accounting of securities in the Republic of Belarus. The categories of securities are identified, and the main differences between their accounting based on the international standards of financial reporting and the Belarusian legislation are analyzed. The scheme of determining the fair value of securities and the method of accounting of securities at amortized cost are suggested. The recommendations on improvement of accounting of securities are given in the article.

Keywords: securities, classification, fair value, amortized cost, effective interest rate, devaluation.

Белорусские предприятия, использующие существующую систему бухгалтерского учета, значительно проигрывают на международном рынке, так как действующая отчетность в основном имеет налоговую ориентированность. Если компания желает привлечь иностранные инвестиции или получить банковское финансирование, ей необходимо переложить информацию на язык, официально признанный на международном уровне. Инвесторы готовы доверять только финансовой отчетности, которая подготовлена на основе международных стандартов финансовой отчетности (МСФО).

МСФО определены стратегическим ориентиром для развития бухгалтерского учета в Республике Беларусь. Министерство финансов Республики Беларусь ежегодно разрабатывает план мероприятий, выполнение которых должно способствовать созданию национальной системы бухгалтерского учета на принципах, заложенных в МСФО. В настоящее время в Республике Беларусь ряд крупных белорусских компаний и банковские организации наряду с национальной отчетностью обязаны составлять отчетность по МСФО. Одним из проблемных вопросов остается учет ценных бумаг. В настоящее время вложения в ценные бумаги регулируются следующими стандартами:

МСФО (IAS) 32 «Финансовые инструменты: представление информации» – устанавливает определения и принципы представления финансовых инструментов [2];

МСФО (IAS) 39 «Финансовые инструменты: признание и измерение» – устанавливает требования касательно признания и измерения, которые относятся к большинству финансовых инструментов [3];

МСФО (IFRS) 7 «Финансовые инструменты: раскрытие информации» – устанавливает требования к раскрытию информации о характере и степени рисков, связанных с ценными бумагами и управлением такими рисками [4].

В ноябре 2009 года Совет по Международным стандартам финансовой отчетности (IASB) выпустил МСФО (IFRS) 9 «Финансовые инструменты: классификация и оценка», который заменит МСФО (IAS) 39 с 1 января 2015 года. В сентябре 2011 года Фонд МСФО объявил о публикации перевода на русский язык шести новых и пересмотренных стандартов, которые Совет по МСФО выпустил последними в мае-июне 2011 года: МСФО (IFRS) 10 «Консолидированная финансовая отчетность», МСФО (IFRS) 11 «Совместные предприятия»,

МСФО (IFRS) 12 «Раскрытие информации об инвестициях в компании», МСФО (IFRS) 13 «Измерения по справедливой стоимости».

Следуя условиям МСФО, при первоначальном признании ценные бумаги должны быть классифицированы в следующие категории:

1. Финансовые инструменты, оцениваемые по справедливой стоимости через прибыль или убыток.

2. Инвестиции, удерживаемые до погашения.

3. Финансовые активы, имеющиеся в наличии для продажи.

Помимо перечисленных, МСФО (IAS) 39 также определяет категорию финансовых инструментов «Займы и дебиторская задолженность», которая не рассматривает вложения в ценные бумаги и, соответственно, исключена нами из дальнейшего рассмотрения. В зависимости от категории ценные бумаги измеряются по справедливой стоимости или по амортизированной стоимости или по себестоимости.

Финансовые инструменты, оцениваемые по справедливой стоимости через прибыль или убыток

Согласно МСФО (IAS) 39, эта категория включает в себя ценные бумаги, которые классифицируются как предназначенные для торговли или как ценные бумаги, оцениваемые по справедливой стоимости, изменения которой отражаются в составе прибыли или убытка. Данная категория выбирается при первоначальном признании и не может быть реклассифицирована. Согласно поправке в МСФО (IAS) 39, выпущенной в октябре 2008 г., производные ценные бумаги, предназначенные для торговли, которые предприятие больше не удерживает с целью продажи или выкупа в краткосрочной перспективе, в редких случаях могут быть реклассифицированы в категорию «в наличии для продажи». Ключевое слово в поправке – «редкий случай». Например, значительное ухудшение ситуации на мировых финансовых рынках в течение 2008 г. было одним из примеров таких редких случаев, которые являются основанием для реклассификации торговых ценных бумаг из данной категории. Такой финансовый актив должен быть реклассифицирован по его справедливой стоимости на дату реклассификации. Прибыль или убыток, признанные в составе прибыли или убытка, не подлежат восстановлению. Предприятие не должно реклассифицировать любой финансовый актив в эту категорию после первоначального признания.

В Инструкции по бухгалтерскому учету ценных бумаг, утвержденной постановлением Министерства финансов Республики Беларусь от 22.12.2006 № 164 (далее – Инструкция № 164), ценные бумаги, относимые в эту категорию, определяются как «ценные бумаги, предназначенные для торговли». То есть с целью продажи или погашения в краткосрочном периоде (до 1 года) и получения дохода в результате краткосрочных колебаний их цен либо с целью учета их по справедливой стоимости и получения дохода от изменений этой справедливой стоимости [7].

При подготовке отчетности по МСФО производные инструменты, не предназначенные для хеджирования, относят к финансовым инструментам, определенным в данную категорию. Следует обратить внимание на требование МСФО признавать все деривативы в балансовом отчете. Собственно в этом и состоит принципиальное отличие отечественных подходов первоначального признания производных финансовых инструментов, согласно которым деривативы в Республике Беларусь отражаются не на балансовых инвентарных счетах, а на специальных забалансовых в сумме совершенной сделки.

Согласно Инструкции № 164 и МСФО, ценные бумаги данной категории оцениваются по справедливой стоимости. Определение понятия «справедливая стоимость» в международных стандартах и отечественном законодательстве идентично, однако методы оценки справедливой стоимости ценных бумаг различаются.

При наличии активного рынка справедливой стоимостью ценных бумаг является рыночная цена, рассчитанная в соответствии с законодательством о ценных бумагах. Такой расчет производится в соответствии с постановлением Министерства финансов Республики Беларусь от 8 апреля 2010 г. № 44 «О некоторых вопросах расчета рыночной цены эмиссионных ценных бумаг и признании утратившим силу постановления Комитета по ценным бу-

магам при Совете Министров Республики Беларусь от 24 апреля 2003 г. № О6/П» и только если с ценными бумагами определенного выпуска в течение последних 90 торговых дней было осуществлено 10 и более сделок [6].

В случае отсутствия активного рынка существуют другие методы оценки справедливой стоимости, которые в белорусском законодательстве не определены. Однако отмечено, что порядок определения справедливой стоимости ценных бумаг устанавливается в учетной политике.

Справедливая стоимость – самая дискутируемая и противоречивая тема из всего спектра вопросов, рассматриваемых МСФО. В основе определения справедливой стоимости лежит предположение о непрерывности деятельности компании, которая не имеет намерения или необходимости ликвидироваться, значительно сокращать масштабы своей деятельности или осуществлять операции на невыгодных условиях. Таким образом, справедливая стоимость не является той суммой, которую предприятие получило бы или заплатило бы при вынужденной операции, принудительной ликвидации или продаже по крайне низким ценам.

В МСФО 39 не содержится указаний, как определить, является рынок ценных бумаг активным либо нет. В таких случаях применяется профессиональное суждение. Общее правило таково, что до тех пор, пока предприятие может приобрести либо реализовать достаточное количество ценных бумаг по цене, которая несущественно занижена или не включает в себя значительные премии, рынок можно рассматривать как активный. Финансовый инструмент считается котирующимся на активном рынке, если информацию о котируемых ценах можно свободно и регулярно получать от фондовой биржи, дилера, брокера, отраслевой группы, службы ценообразования или регулирующего органа и эти цены представляют действительные и регулярные рыночные операции между независимыми друг от друга сторонами. Определение термина «справедливая стоимость» дается с точки зрения цены, согласованной между независимыми покупателем и продавцом, желающими совершить такую сделку.

Цель определения справедливой стоимости финансового инструмента, продающегося на активном рынке, состоит в том, чтобы определить цену, по которой была бы совершена операция с этим инструментом на конец отчетного периода (т. е. без модификации или внесения изменений в инструмент), на наиболее выгодном активном рынке, к которому предприятие имеет прямой доступ. Наличие опубликованных котируемых цен на активном рынке служит наилучшим подтверждением справедливой стоимости, и если они имеются, то используются для измерения финансового актива. Порядок определения справедливой стоимости ценных бумаг можно представить следующей схемой (рисунок 1).

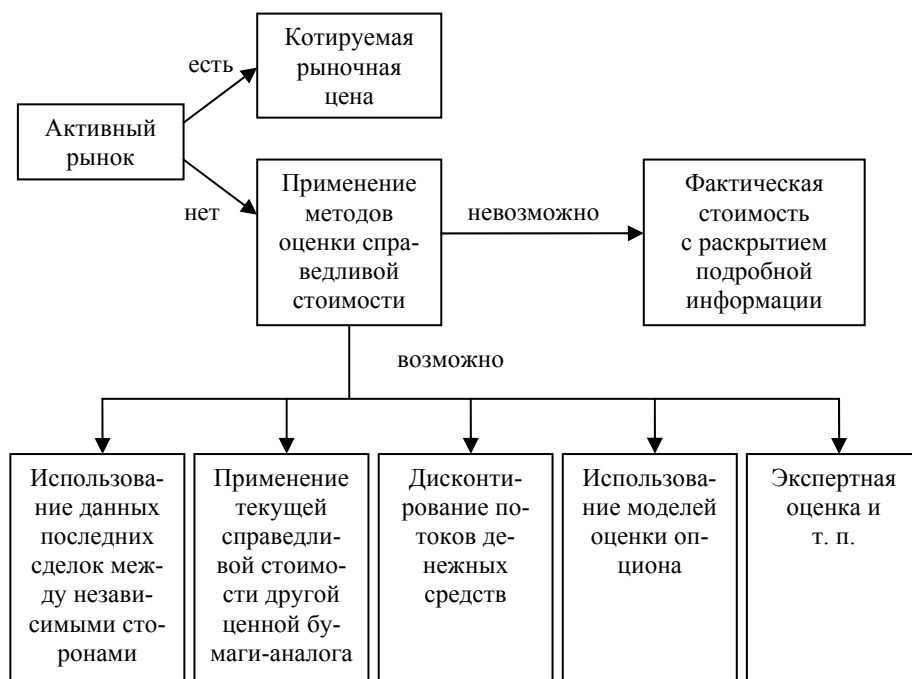


Рисунок 1 – Порядок определения справедливой стоимости ценных бумаг

Если существует иной широко используемый метод, обеспечивающий надежные расчетные оценки цен, полученных на основе фактических рыночных операций, то предприятие использует этот метод. Выбранный метод оценки должен максимально использовать рыночные исходные данные и как можно меньше опираться на исходные данные, характерные для предприятия. Предприятие периодически выверяет метод оценки и проверяет его правильность, используя информацию о ценах в наблюдаемых текущих рыночных операциях с таким же инструментом (т. е. без модификации и внесения изменений) или исходя из имеющихся наблюдаемых рыночных данных.

Инвестиции, удерживаемые до погашения

Определение данной категории в МСФО 39 и в Инструкции № 164, по сути, не отличается. Ценные бумаги, удерживаемые до погашения, – это производные финансовые активы с фиксированными или определенными платежами и фиксированным сроком погашения, которые предприятие намерено и способно удерживать до наступления срока погашения. Ключевыми являются понятия «намерение» и «способность» удерживать такие бумаги до срока погашения.

Намерение удерживать данные активы до даты погашения должно характеризоваться неким постоянством. В случае продажи или переклассификации инвестиций, удерживаемых до погашения, на предприятие налагаются так называемые штрафные правила, выражающиеся в запрете использовать категорию «инвестиции, удерживаемые до погашения» в течение двух полных отчетных лет. Организация также должна переклассифицировать все оставшиеся инвестиции, удерживаемые до погашения, в категорию «имеющие в наличии для продажи». При такой переклассификации разница между их балансовой стоимостью и справедливой стоимостью должна учитываться в прочей совокупной прибыли. В то же время, МСФО 39 определяет, что предприятие может относить инвестиции в данную категорию в соответствии с определением, если произошли продажи или реклассификации на незначительную сумму незадолго до даты погашения финансового актива, после получения предприятием первоначальной основной суммы финансового актива практически в полном объеме благодаря регулярным или авансовым платежам или связаны с отдельным событием, которое находится вне контроля организации, не является повторяющимся, и предприятие не имеет разумных оснований, чтобы предвидеть наступление такого события.

Согласно же Инструкции № 164, ценные бумаги категории «удерживаемые до погашения» могут переводиться из одной категории в другую в результате изменения намерений или возможностей организации [7].

Необходимо отметить, что по МСФО при использовании предприятием учета по дате расчетов актив данной категории первоначально признается по справедливой стоимости на дату заключения сделки, а в Республике Беларусь ценные бумаги, удерживаемые до погашения, учитываются по цене приобретения.

В МСФО указано, что ценные бумаги, удерживаемые до погашения, должны измеряться по амортизированной стоимости с использованием метода эффективной ставки процента. Амортизированная стоимость – величина, в которой ценные бумаги измерены при первоначальном признании, за вычетом выплат в погашение основной суммы долга, уменьшенная или увеличенная на сумму накопленной с использованием метода эффективной ставки процента амортизации разницы между первоначальной стоимостью и суммой погашения, а также за вычетом суммы уменьшения на обесценение или безнадежную задолженность. Метод эффективной ставки процента – метод расчета амортизированной стоимости финансового актива и распределения процентного дохода на соответствующий период. При использовании данного метода амортизация отражает норму доходности в балансовой стоимости финансового инструмента.

Эффективная процентная ставка – ставка, применяемая при точном дисконтировании расчетных будущих денежных платежей или поступлений на протяжении ожидаемого времени существования финансового инструмента или, где это уместно, более короткого периода, до чистой балансовой стоимости финансового актива. При расчете эффективной ставки

процента предприятие должно рассчитать потоки денежных средств с учетом всех договорных условий финансового инструмента (например, права на досрочное погашение, опциона на покупку и аналогичных опционов), но не должно принимать во внимание будущие кредитные потери.

В целях определения амортизированной стоимости финансового актива на отчетную дату с использованием метода дисконтирования денежных потоков и (или) для вычисления эффективной процентной ставки финансового актива используется следующая формула чистой приведенной стоимости:

$$TC = \sum_{i=1}^n \frac{ДП_i}{(1 + ЭПС)^i},$$

где TC – текущая (в период времени i) стоимость финансового актива;

$ДП_i$ – денежный поток в i -м периоде исходя из условий финансового актива;

$ЭПС$ – эффективная процентная ставка;

i – период времени денежного потока ($i = 1, 2, \dots, n$);

n – количество периодов времени.

В Республике Беларусь не используется понятие амортизации иначе как в отношении износа внеоборотных активов. Поэтому применение амортизации в отношении дисконтов, скидок, премий, а также в отношении прироста стоимости активов может быть связано с определенной терминологической путаницей. Метод эффективной ставки процента требует подробного описания, так как соответствующая практика отсутствует.

Согласно МСФО, на конец каждого отчетного периода предприятию следует оценивать наличие объективных свидетельств того, что ценная бумага обесценилась. Если существует объективное свидетельство понесения убытка от обесценения инвестиций, удерживаемых до погашения, то сумма убытка измеряется как разница между балансовой стоимостью актива и приведенной стоимостью расчетных будущих потоков денежных средств, дисконтированная по первоначальной эффективной ставке процента по финансовому активу. Балансовая стоимость актива должна быть уменьшена непосредственно или с использованием счета оценочного резерва. Сумма убытка должна быть признана в составе прибыли или убытка.

В отечественном учете убыток от обесценения ценных бумаг данной категории признается только путем создания резерва на отдельном контрсчете, уменьшение балансовой стоимости финансового актива непосредственно, как в МСФО, не применяется. Создание таких резервов происходит 31 декабря каждого года за счет операционных доходов. При этом рыночная (курсовая) стоимость ценных бумаг определяется на основе средневзвешенных цен. Также в Инструкции № 164 перечислены объективные признаки обесценения ценных бумаг и отмечено, что при наличии этих признаков по ценным бумагам, удерживаемым до погашения, учитываемым по балансовой стоимости, величина убытка определяется как разность между балансовой стоимостью ценной бумаги и дисконтированной стоимостью предполагаемых будущих потоков денежных средств. В целом, перечисленные условия, указывающие на обесценение финансовых вложений, близки к признакам обесценения финансовых активов, изложенным в МСФО. Однако необходимо отметить, что в МСФО приводится более полный перечень обстоятельств, указывающих на наличие обесценения, помогая тем самым более качественно выполнить весьма непростую задачу их оценки по справедливой стоимости.

Применительно к белорусской экономической действительности можно отметить, что большинство организаций будут формировать такой резерв только в случае получения официального подтверждения факта банкротства эмитента, в то время как МСФО 39 допускает создание резерва на основе неофициальной информации менеджмента о финансовом положении эмитента и оценочных суждений специалиста компании.

Активы, имеющиеся в наличии для продажи

В МСФО все ценные бумаги, которые при приобретении не определены в вышеуказанные категории, принимаются к учету как «имеющиеся в наличии для продажи». В Рес-

публике Беларусь данная категория не выделена, и эти активы относятся к ценным бумагам «предназначенным для торговли» и учитываются по фактическим затратам на приобретение.

Обычно это долговые обязательства, не имеющие котировки на активном рынке, и все долевыми инструментами, по которым отсутствует котировка на активном рынке и справедливую стоимость которых нельзя надежно определить (должны оцениваться по себестоимости). Также в эту категорию включают котлируемые долевыми и долговыми инструментами, которые не были определены в первую категорию, оцениваются по справедливой стоимости (изменения справедливой стоимости отражаются на счетах капитала до момента прекращения признания данных активов). По сути, это категория, в которую ценные бумаги попадают в случае неопределенности их рынка, отсутствия конкретной позиции руководства предприятия в отношении этих вложений.

Если существует объективное свидетельство того, что по данным инвестициям был понесен убыток от обесценения, то сумма убытка от обесценения измеряется как разница между балансовой стоимостью инвестиции и приведенной стоимостью расчетных будущих потоков денежных средств, дисконтированных по текущей рыночной норме доходности для аналогичной инвестиции. Такие убытки от обесценения в дальнейшем не должны восстанавливаться.

При снижении справедливой стоимости финансового актива, имеющегося в наличии для продажи, и наличии объективных признаков обесценения актива накопленный убыток, признанный непосредственно в капитале, следует списать со счетов капитала и включить в прибыль или убыток за отчетный период, даже если финансовый актив не был списан с баланса. Сумма накопленного убытка, которую следует списать со счетов капитала и отразить в прибыли или убытке, – это разница между затратами на приобретение актива (за вычетом полученных выплат основной суммы и амортизации) и текущей справедливой стоимостью за вычетом убытка от обесценения этого актива, ранее отраженного в прибыли или убытке.

Убытки от обесценения, признанные в отчете о прибылях и убытках и относящиеся к инвестициям в долевым инструментом, классифицированной в качестве имеющейся в наличии для продажи, не могут быть восстановлены через прибыль или убыток. Если же в последующем справедливая стоимость долгового инструмента, классифицированного в качестве имеющегося в наличии для продажи, увеличивается и увеличение может быть объективно соотнесено с событием, имевшим место после признания убытка от обесценения в составе прибыли или убытка, следует восстановить ее последующим включением убытка от обесценения в прибыль или убыток.

Таким образом, учет ценных бумаг данной категории по белорусскому законодательству не соответствует МСФО по следующим причинам:

во-первых, по активам, имеющимся в наличии для продажи, должна определяться величина убытка от обесценения при объективных признаках обесценения, которая не восстанавливается в дальнейшем по инвестициям в долевым инструментом (в отечественном учете резерв под обесценение финансовых вложений создается только по ценным бумагам, удерживаемым до погашения);

во-вторых, после первоначального признания изменение справедливой стоимости таких финансовых активов отражается в составе прочего совокупного дохода (в составе капитала). При выбытии переоценка переводится на доходы или расходы периода, в котором произошло выбытие.

В заключение необходимо отметить, что возможности использования международных стандартов, регулирующих учет ценных бумаг, в Республике Беларусь ограничены рядом факторов:

- 1) несоответствие классификационных категорий ценных бумаг;
- 2) проблема определения справедливой стоимости;
- 3) различия в учете производных ценных бумаг;
- 4) другой подход к переклассификации категорий;
- 5) отсутствие практики учета ценных бумаг по амортизированной стоимости с использованием метода эффективной ставки процента;
- 6) разные условия и порядок создания резерва под обесценение финансовых вложений;
- 7) недооценка роли профессионального суждения бухгалтера.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что, хотя Инструкция № 164 разрабатывалась во исполнение постановления Совета Министров Республики Беларусь от 4 мая 1998 г. № 694 «О Государственной программе перехода на международные стандарты бухгалтерского учета в Республике Беларусь» и в период действия МСФО 7, 32, 39, учет ценных бумаг в Республике Беларусь существенно отличается от международных стандартов.

В связи с этим, возможными направлениями совершенствования учета ценных бумаг являются:

➤ Введение соответствующих категорий ценных бумаг: 1) финансовые инструменты, оцениваемые по справедливой стоимости через прибыль или убыток; 2) инвестиции, удерживаемые до погашения; 3) финансовые активы, имеющиеся в наличии для продажи. Это позволит отечественному и иностранному инвестору увидеть и оценить содержание портфеля организации, предоставляющей отчетность.

➤ В рамках процесса конвергенции с международными стандартами необходимо ввести в законодательство порядок определения справедливой стоимости ценных бумаг, а также порядок бухгалтерского учета ценных бумаг по амортизированной стоимости. Это позволит получать наиболее достоверную информацию о финансовых вложениях и связанных с ними финансовых результатах предприятия.

➤ В финансовой отчетности необходимо более подробное отражение информации о финансовых вложениях, иначе информация, представленная в отчетности, теряет свою полезность. Так, в балансе и в отчете о прибылях и убытках необходимо показывать финансовые вложения в разрезе по категориям в соответствии с МСФО. К финансовым отчетам должны прилагаться пояснения: о механизме оценки финансовых вложений, о переводах финансовых вложений из одной категории в другую, об обесценении ценных бумаг.

➤ Расширение практики выработки профессиональных суждений на основе намерений руководства, ведь в МСФО намерения являются ключевым критерием оценочной классификации финансовых инструментов.

Литература

1. Бугаев, А. Беларусь и международные стандарты финансовой отчетности / А. Бугаев // Финансовый директор. – 2010. – № 1. – С. 38–43.
2. МСФО (IAS) 32 «Финансовые инструменты: представление информации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ifrs.org/IASFCMS>. – Дата доступа : 23.02.2012.
3. МСФО (IAS) 39 «Финансовые инструменты: признание и измерение» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ifrs.org/IASFCMS>. – Дата доступа : 23.02.2012.
4. МСФО (IFRS) 7 «Финансовые инструменты: раскрытие информации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ifrs.org/IASFCMS>. – Дата доступа : 23.02.2012.
5. Палий, В.Ф. Международные стандарты учета и финансовой отчетности : учебник / В.Ф. Палий; М-во образования РФ. – М. : ИНФРА-М, 2011. – 512 с.
6. Постановление Министерства финансов Республики Беларусь от 8 апреля 2010 г. № 44 «О некоторых вопросах расчета рыночной цены эмиссионных ценных бумаг и признании утратившим силу постановления Комитета по ценным бумагам при Совете Министров Республики Беларусь от 24 апреля 2003 г. № 06/П» // Консультант Плюс: Беларусь. Технология 3000 [Электронный ресурс] / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2011.
7. Постановление Министерства финансов Республики Беларусь от 22 декабря 2006 г. № 164 «Об утверждении нормативных правовых актов по бухгалтерскому учету» // Консультант Плюс: Беларусь. Технология 3000 [Электронный ресурс] / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2011.

Антикризисная политика трансформационных экономик: сравнительный анализ Украины, России, Беларуси и Болгарии

Л.П. ЗЕНЬКОВА

Поднят вопрос о критерии датировки фазы кризиса, аналитических показателях наступления фаз экономического цикла. Проведен аналитический обзор особенностей взаимодействия кратко- и среднесрочных экономических циклов в трансформационной экономике Беларуси за период 1994–2010 гг. Анализируются примененные антикризисные меры 2008–2010 гг. Болгарии, России и Украины в зависимости от особенностей экономической ситуации. Выделены особенности стабилизационных мер трансформационных экономик в отличие от развитых рыночных систем.

Ключевые слова: экономический цикл, переломная зона, фаза кризиса, фискальные рычаги, монетарные рычаги, антикризисная политика, датировка фаз цикла, динамика объема ВВП, трансформационная экономика.

The article brings up the question on criterion of crisis phase dating, analytical parameters of economic cycle phases coming. The features of interaction between short- and medium-term economic cycles in transformation economy of Belarus during the period from 1994 to 2010 have been analytically investigated. The crisis management measures applied in 2008–2010 in Bulgaria, Russia and Ukraine are analyzed depending on the peculiarities of an economic situation. The features of stabilization measures of transformation economics have been allocated as opposed to developed market systems.

Keywords: economic cycle, critical area, crisis phase, fiscal key factors, monetary key factors, crisis management, cycle phase dating, GDP amount evolution, transformation economics.

Введение. За 200 лет с начала статистической фиксации экономических кризисов странами мира приобретен большой опыт применения рычагов антициклической политики. Однако эффективность антициклического пакета зависит от **своевременности** его использования и максимального учета специфики экономической ситуации. Следовательно, актуальными методологическими проблемами становятся определение критерия датировки фаз экономического цикла, переломных точек циклической волны, а также методика предупреждения наступления кризисной фазы цикла. В настоящее время для определения переломных точек цикла используется методология НБЭИ США, в соответствии с которой выбор момента перелома в цикле производится с учетом продолжительности фазы кризиса (она должна быть не менее пяти месяцев) и всего цикла (он должен быть не менее 15 месяцев) [1]. Однако если принимать во внимание концептуальный подход о существовании экономических циклов разной продолжительности и генезиса, то возможно наложение во времени фаз спада различных циклических волн, следовательно, указанная продолжительность характерна только для делового цикла в «чистом» виде. Не случайно основателями НБЭИ США отмечено, что стадия роста (expansion) может быть прервана несколькими падениями, то есть иногда может включать несколько циклов, которые в этом случае именуются циклами роста (growth cycles) [2]. Это обуславливает: 1) затруднение в датировке начала и окончания кризиса; 2) необходимость пересмотра устоявшегося среди ученых-циклистов понятия «переломная точка» («Turning Points»), замены его на более точное – «переломная зона».

При датировке начала кризисной фазы следует иметь в виду, что все послевоенные циклы в основном проявлялись в виде депрессий, поэтому методологически более точным представляется выявление не абсолютных падений в динамике макропоказателей, а торможения темпов их роста. Последние десятилетия спады в мировой экономике предопределяются конъюнктурой американской экономики. В течение последних двадцати лет экономика США пережила три спада – в 1990–1991 гг., 2001 г., 2008 г. Во всех случаях предшествующим формированию верхней переломной точки служило значительное снижение темпа роста реального и номинального ВВП [3, с. 54–55].

В методологии датировки фазы кризиса важное значение имеет также выбор или одного обобщающего (по европейской методологии – объема ВВП), или совокупности ведущих макропоказателей (по американской методологии – уровня занятости, доходов, торговли, цен и объема национального производства). Для трансформационной экономики логичнее избрать в качестве показателя наступления очередной фазы цикла не сводный индекс деловой активности, а объем ВВП, так как значительное и эффективное государственное влияние на экономические процессы способно исказить циклический характер динамики занятости, доходов, запасов в розничной торговле. Индекс промышленного производства не всегда приемлем для оценки фаз цикла трансформационной экономики в связи со значительной долей сельского хозяйства и услуг в валовой добавленной стоимости. Практика функционирования трансформационных экономик свидетельствует о нарастании доли финансового сектора и производства услуг, что снижает ценность индекса промышленного производства в рассматриваемом аспекте.

В процедуре датировки фаз экономического цикла важно также учитывать специфику каждой трансформационной экономики. Существование административно-командных систем хозяйствования в этих странах обусловило хроническое отставание материально-технической базы производства от внешнего конкурентного пространства, поэтому их развитие носит догоняющий характер, а экономики особенно восприимчивы к трансмиссии деловых циклов 6–8-летней периодичности из внешнего мира. В связи с изложенным представляется важным использовать для уточнения фаз кризиса в трансформационных экономиках с высокой степенью экспорто- и импортозависимости процедуру сопоставления торможения темпов роста объема ВВП, экспорта и импорта.

Время кризиса или кризис времени? Согласно всем признакам, экономический спад в мировой экономике конца 2000-х гг. является проявлением наложения кризисных фаз двух типов экономических циклов – среднесрочного цикла Жугляра (делового цикла) и К-волны (длинной волны Кондратьева). Однако в отдельных трансформационных экономиках он отягощен как экономическим спадом краткосрочного цикла Китчина (3–4 года), так и сверхкороткой циклической волной периодичностью до 1 года.

Анализ статистических макропоказателей трансформационной экономики Республики Беларусь свидетельствует о следующем (таблица 1) [4]. Характерны специфические краткосрочные экономические циклы, фаза спада которых приходится ежегодно на август–октябрь. Если последняя накладывается на динамику среднесрочной циклической волны, то кризис или удлиняется и углубляется при синхронизации фаз обоих спадов (окт. 2008 – янв. 2009 гг.), или кратковременно прерывается фазой подъема краткосрочного цикла (май – окт. 1999 г.). Сравнительный анализ интервалов торможения темпов роста в динамиках объемов экспорта и импорта, ВВП свидетельствует об экзогенной причине, вызвавшей спады циклов Жугляра в 1998–1999 гг. и 2008 г., а также спад цикла Китчина (авг. – окт. 2006 г.). Кроме того, прослеживаются периоды наложения эндогенных циклов годичной периодичности и 3–4-летних циклов Китчина, обусловивших значительные отрицательные темпы прироста объема ВВП в периоды сент. – ноябр. 1995 г., сент. – окт. 1998 г., сент. – ноябр. 2001 г., сент. – ноябр. 2004 г., авг.– окт. 2006 г., ноябр. 2009 г. – янв. 2010 г.

Таблица 1 – Сравнительный анализ данных для датировки кризисных фаз экономических циклов в Республике Беларусь за период 1990–2000-х гг.

Продолжительность понижательной тенденции в темпах динамики:		
объема экспорта	объема импорта	объема ВВП
янв. – март 1994 г. (3 мес.)	февр. – май 1994 г. (4 мес.)	авг. – окт. 1995 г. (3 мес.)
авг. – окт. 1994 г. (3 мес.)	май – сент. 1998 г. (5 мес.)	авг. – окт. 1996 г. (3 мес.)
май – сент. 1998 г. (6 мес.)	окт. 1999 г. – янв. 2000 г. (4 мес.)	авг. – окт. 1997 г. (3 мес.)
окт. 2001 г. – янв. 2002 г. (4 мес.)	окт. 2001 г. – янв. 2002 г. (4 мес.)	авг. – окт. 1998 г. (3 мес.)
февр. – май 2003 г. (4 мес.)	июнь – сент. 2003 г. (4 мес.)	май – июль 1999 г. (3 мес.)

авг. – окт. 2006 г. (3 мес.)	февр. – май 2005 г. (4 мес.)	авг. – окт. 1999 г. (3 мес.)
май – ноябр. 2008 г. (6 мес.)	июнь – окт. 2005 г. (5 мес.)	авг. – окт. 2000 г. (3 мес.)
май – сент. 2009 г. (5 мес.)	авг. – ноябр. 2006 г. (4 мес.)	авг. – окт. 2001 г. (3 мес.)
ноябр. 2009 г. – янв. 2010 г. (3 мес.)	июнь – окт. 2007 г. (5 мес.)	авг. – окт. 2002 г. (3 мес.)
март – май 2010 г. (3 мес.)	май – ноябр. 2008 г. (7 мес.)	авг. – окт. 2004 г. (3 мес.)
	март – май 2009 г. (3 мес.)	авг. – окт. 2006 г. (3 мес.)
	март – май 2010 г. (3 мес.)	авг. – окт. 2007 г. (3 мес.)
	авг. – окт. 2010 г. (3 мес.)	авг. – окт. 2008 г. (3 мес.)
		ноябр. – янв. 2009 г. (3 мес.)
		июнь – авг. 2010 г. (3 мес.)

Источники: Национальный банк Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа : <http://www.nbrb.by>. – Дата доступа : 15.10.2010; Отчет об исполнении консолидированного бюджета Министерства финансов Республики Беларусь / М-во финансов Респ. Беларусь. – Минск, 2000–2010. – С. 1–6.

Выделение зон возможного наложения циклов различной периодичности важно как для выбора правильного интервала времени воздействия монетарными и фискальными рычагами на систему, так и при расчете сроков и сумм погашения внешних займов трансформационных экономик.

Кризис 2008–2009 гг. и антициклическая политика. Уроки кризиса 2008–2009 гг. для трансформационных экономик особенно тяжелы. Для них характерна относительная финансовая неустойчивость. Для сравнительного анализа содержания антикризисных программ были избраны 4 наиболее представительных страны так называемых трансформационных экономик – Республика Беларусь, Российская Федерация, Украина и Республика Болгария. Одна из них является представителем стран, обладающих значительными природными ресурсами, другая – стран, принявших решение постепенной адаптации к еврозоне, третья – стран, имевших значительный провал в динамике ВВП к середине 90-х гг. и не достигший уровня 1990 г., четвертая – стран, имеющих высокий уровень импорто- и экспортозависимости. Специфика антициклических мер вытекала из состояния товарного и денежного рынков каждой страны.

Украина наиболее пострадала от кризиса среди стран мира (таблица 2). К началу мирового кризиса Украина не смогла достичь уровня производства советского периода: в 2008 г. ВВП составил 74,1% уровня 1990 г. За период 2000–2008 гг. устойчиво увеличивалось отрицательное торговое сальдо по товарам и услугам, составив 13,5 млрд. долл. к концу 2008 г.

За январь – ноябрь 2009 г. объем экспорта сократился на 43,4%. Он сопровождался грандиозным оттоком капитала по счету движения капитала платежного баланса. В результате девальвация гривны произошла в Украине гораздо раньше, чем в Беларуси, России и Казахстане (сентябрь–октябрь 2008 г. – девальвация на 58%) [5, с. 6]. Однако кредитная помощь МВФ достигла цели: в 2009 г. дефицит торгового баланса сократился в 10 раз по сравнению с 2008 г. [6]. Кризис заставил задуматься о «долговых» источниках экономического роста Украины (внешний долг Украины составил 104,4 млрд. долл. на 1.10.2009 г.) [7]. Он выявил также внутреннюю основу кризиса: в стране практически не проводилась модернизация материально-технической базы промышленности, что и вылилось в обширный структурный кризис.

В докризисный период украинская экономика развивалась за счет интенсивного привлечения внешних кредитных ресурсов, направлявшихся в основном в сферу услуг, экспортный сектор, сферу недвижимости. Финансовый кризис в Украине развивался по той же схеме, что и в России. Однако масштабы свертывания фондового рынка – самые значительные среди стран СНГ (86,1% к максимальному значению 2008 года) [7].

Антикризисные меры Украины основаны на идеях монетаризма, в то время как другие страны предпочли кейнсианские подходы [5, с. 4]. Основными инструментами стали:

- 1) индивидуальные правительственные решения о финансовой поддержке национальной банковской системы;
- 2) поддержка экспортного сектора экономики;
- 3) удержание цен на коммунальные услуги;
- 4) налоговые льготы для предприятий.

Украинская экономика фактически приняла Меморандум МВФ за основу антикризисной программы, что нашло отражение в Законе Украины «О первоочередных мерах по предотвращению негативных последствий финансового кризиса и о внесении изменений в некоторые законодательные акты Украины» от 3 ноября 2008 года. Главные требования, выдвинутые МВФ к Украине, заключались в обуздании инфляции, переходе к гибкому курсу национальной валюты, отказе от протекционизма во внешней торговле, сокращении бюджетных расходов и фискальной помощи экономике, укреплении банковской системы.

Однако курс правительства Украины на повышение социальных стандартов в 2010 г. не вписывался в лимит дефицита госбюджета 3–4%, выдвинутый МВФ в качестве одного из требований при выделении четвертого транша кредитования, что привело к противоречию между политикой государства и позицией МВФ, замораживанию выплат по программе *stand-by*. На начало 2010 г. Украина получила лишь 65% запланированных кредитных ресурсов МВФ [7]. Россия, учитывая сложную ситуацию Украины, воздержалась от введения штрафных санкций против Украины за недобор газа, а осенью 2009 г. пошла на уступки (оплата Украиной только реально потребляемого газа).

В отличие от других трансформационных экономик, Российская Федерация располагает крупными золотовалютными резервами (к концу кризисного 2009 года – 600 млрд. долл. [8], занимая третье место в мире после Японии и Китая). Причинами усугубления влияния мирового кризиса на экономику РФ послужили проблемы как на денежном, так и на товарном рынках. В частности, диспропорции денежного рынка предопределили неизбежность кризиса даже без влияния мирового экономического пространства (бесконтрольное расширение предложения денег в 2000-е гг., падение уровня капитализации российских банков, спекулятивное ценообразование на фондовом рынке). Свертывание функционирования кредитного рынка привело к резкому сокращению оборотных средств фирм и организаций, объема инвестирования за счет средств предприятий. Кризис заставил изменить структуру пирамиды Маслоу: усиление потребности в безопасности вылилось в бегство частного капитала из РФ (в сент. – дек. 2008 года 160 млрд. долл.) [9, с. 2–3].

Таблица 2 – Специфика кризиса 2008–2009 гг. и антициклических мер в отдельных трансформационных экономиках

Страна	Специфика экономической ситуации	Особенности фискальных рычагов	Особенности монетарных рычагов
Республика Беларусь	Объем ВВП достиг уровня 1990 г. в 2003 г.; более 10 лет – отрицательный торговый баланс; обширный структурный кризис; критическое состояние золотовалютных резервов; ускорение темпов инфляции; характерен «эффект храповика».	Поддержка отечественных производителей; стимулирование внутреннего спроса, стимулирование экспорта; обуздание инфляции; стимулирование инвестиционной активности; модернизация экономики; социальная защита населения.	Сочетались монетарные и фискальные рычаги; стабилизация валютных курсов, поддержка основных системообразующих банков.
Республика Болгария	Объем ВВП достиг уровня 1990 г. к 2003 г.; самый нестабильный уровень цен в Вост. Ев-	Адресная фискальная поддержка субъектов, «ручное» управление экономикой; стимули-	Сочетались кейнсианские и монетаристские подходы; поддержка ресурсов банковской

	ропе – скачкообразный рост на 20% к концу 2009 г. по сравнению с 2007 г.; чередование инфляции и дефляции; низкий уровень золотовалютных резервов; большой внешний долг.	рование внутреннего спроса; стабилизация цен; поддержка малого бизнеса, обеспечение занятости.	системы.
Российская Федерация	Объем ВВП достиг уровня 1990 г. к 2000 г.; в 2008 г. – активный вывоз капитала за рубеж; наличие крупных золотовалютных резервов; характерен «эффект храповика».	Адресная фискальная поддержка населения; свертывание системы дотаций убыточных производств; поддержка малого бизнеса; стимулирование внутреннего спроса.	Сочетались кейнсианские и монетаристские подходы; фискальная поддержка передовых производств; поддержка банковской системы; стабилизация фондового рынка.
Украина	В 2008 г. ВВП составил 74,1% уровня 1990 г.; резкий рост цен; характерен «эффект храповика»; девальвация гривны на 58% в сент.– окт. 2008 г.; масштабы свертывания фондового рынка – самые большие в СНГ; преобладали долговые источники роста; обширный структурный кризис.	Налоговые льготы для госпредприятий; поддержка экспортного сектора экономики; сдерживание цен на коммунальные услуги.	Преобладали идеи монетаризма; поддержка банковской системы.

Мировой кризис повлиял на экономику РФ через резкое сокращение экспортной выручки по счету текущих операций платежного баланса [8] из-за падения мировых цен. В результате сократился объем широкой денежной массы. В связи с этим антикризисные меры РФ были основаны на сочетании кейнсианского и монетаристского подходов:

- 1) отказ от фискальной поддержки неэффективных производств;
- 2) финансирование высокорентабельных и технически передовых промышленных производств (в 2008–2009 гг. выделены целевые средства для поддержки реального сектора экономики в размере 6383 млрд. руб. [10, с. 42]);
- 3) долгосрочная целенаправленная модернизация экономики;
- 4) поддержка малого бизнеса;
- 5) стабилизация банковской системы, фондового рынка, стимулирование сбережений населения;
- 6) стимулирование внутреннего спроса с целью ослабления зависимости от внешней конъюнктуры (расширены социальные трансферты: пенсии, пособия, бюджетная заработная плата);
- 7) адресная фискальная поддержка пострадавшим от кризиса гражданам и семьям [11].

Первоочередной мерой правительства РФ явилась стабилизация финансового рынка. В частности, была оказана государственная поддержка основным системообразующим банкам путем вливания ликвидности в крупные банки (в 2008 г. выдано более 2 трлн. руб. субординированных кредитов [10, с. 42]). Экономический спад выявил также внутреннюю основу кризиса: не проводилась масштабная модернизация материально-технической базы, «огосударствление» деятельности ЦБР привело к снижению эффективности его деятельности.

Болгария, являясь страной, готовящейся к введению евро, тяжело восприняла дестабилизацию внутреннего финансового рынка. Сильнее пострадали от кризиса потребители. За 2008–2009 гг. индекс потребительских цен увеличился на 7–11% [12, с. 57]. Отмечался неравномерный рост цен по различным товарным позициям (от 7 до 30%). Резко менялась стоимость таких товаров, как бензин, газ, автомобили, а также медикаменты и медицинские услуги. Влияние мирового кризиса усугублено многолетним дефицитом торгового баланса. По сравнению с РФ и РБ Болгария имела высокий уровень безработицы (6–7% в течение 2008 г.) и совокупного внешнего долга [13].

Предпринятые антициклические меры характеризовались:

- 1) беспрецедентным ростом государственных фискальных вливаний и переходом на «ручное» управление экономикой;
- 2) поддержкой ликвидных ресурсов банковской системы;
- 3) стимулированием внутреннего спроса (рост фискальных трансфертов на 25% по сравнению с 2007 г.);
- 4) наращиванием внешнего заимствования (за 2008 г. – на 30% по сравнению с 2007 г., к концу 2008 г. совокупный внешний долг достиг 36 970 млн. евро);
- 5) ориентацией предприятий на долгосрочную модернизацию.

Антициклическая политика в Болгарии не достигла эффективных результатов на рынке труда, так как к концу 2010 г. уровень безработицы возрос до 10% [13]. Возможно, недостаточной была поддержка малого бизнеса в рамках антикризисных мер.

В Республике Беларусь протекание фазы спада характеризовалось: свертыванием объемов производства только в промышленном секторе, в целом же динамика объема ВВП была более характерной для фазы депрессии экономического цикла. При этом для экономики характерен самый низкий уровень безработицы – 0,7–0,8%. Наиболее значительно кризис отразился на экспортной выручке, следовательно, на уровне золотовалютных резервов Национального банка. Высокая импортозависимость производства усугубила ситуацию на валютном рынке, резко возрос спрос на иностранную валюту, спровоцировав двойственность валютных курсов и развитие теневого валютного рынка.

Далее начала развиваться инфляция издержек, инспирированная в основном ростом курсов российского рубля. Рост потребительских цен несколько смягчился за счет сокращения доходов торговых посредников, однако такой эффект был достигнут в большей степени административными рычагами в сфере ценообразования, а не рыночными [12, с. 57].

Направлениями антициклической политики стали комплексные фискальные и монетарные рычаги:

- 1) значительное снижение рисков от внешнеторговых операций, учет прогнозного изменения уровня инфляции, увеличение ставки рефинансирования;
- 2) установление наклонного валютного коридора (рост курса догоняет темп роста цен);
- 3) сознательное занижение реального обменного курса для стимулирования экспорта;
- 4) пополнение золотовалютных резервов масштабной приватизацией госсобственности, кредитов МВФ и ЕврАзЭС;
- 5) поддержка уровня ликвидности основных системообразующих банков страны;
- 6) поддержка отечественных производителей;
- 7) масштабная адресная социальная защита населения.

Усиление потребности населения в безопасности по сравнению с первичными потребностями пирамиды Маслоу вызвало искажение структуры депозитов населения: за янв. – май 2009 г. рублевые депозиты сократились на 20%, валютные – увеличились на 73% [4]. Если бы не удалось остановить обвальный рост спроса на иностранную валюту, были бы в 2010–2011 гг. введены волонтаристские меры (мораторий на досрочное снятие валютных депозитов, открытие депозитов в нетипичной валюте (юани Китая, шекели Израиля и проч.)).

Значительного эффекта антициклические меры не дали, так как рентабельность реализованной продукции в торговле и общественном питании снизилась с 19,9% (в 2008 г.) до 17,7% (в 2009 г.), а отрицательное внешнеторговое сальдо продолжает сохраняться [4]. Без

коренной модернизации производства исправить такое положение дел невозможно. Потребуется несколько лет даже при интенсификации мероприятий по структурной перестройке и модернизации экономики.

Заключение. Сравнительный анализ примененных антициклических мер в трансформационных экономиках (таблица 2) показывает, что избирательность кейнсианских или монетаристских мер обусловлена спецификой развертывания кризиса в национальных системах. Однако нигде не учитывался процесс наложения экономических циклов разной периодичности. Своевременность применения дискреционных антициклических рычагов и, в конечном счете, их эффективность зависит от избранного интервала их воздействия. Предварительный анализ показывает, что наиболее пролонгированное воздействие на систему оказывают монетарные рычаги (до 3 лет). Эффект фискальных рычагов относительно краткосрочен (до 1 года). Следовательно, непродуманные регулирующие меры на *финансовом* рынке, имеющие следствием резкие дестабилизирующие скачки в динамике денежных агрегатов, валютных курсов, процентных ставок, будут сказываться на стабильном развитии реального сектора долгое время.

Некоторыми учеными ставится под вопрос применение монетарных рычагов антициклической политики вследствие циклической асимметрии ДКП [14, с. 58–59]. Однако по мере трансформации экономической системы в рыночную будет возрастать роль эндогенных связей элементов этой системы. Денежно-кредитная сфера относится как раз к таковым, следовательно, возрастание ее влияния на протекание экономических циклов и их взаимодействие является закономерным процессом.

Выделение зон возможного наложения циклов различной периодичности важно при распределении сумм погашения внешних займов трансформационных экономик в конкретные сроки. Отдельные экономисты считают, что Республике Беларусь следует рассчитывать на кредиты, выделяемые траншами из сформированного странами ЕврАзЭС антикризисного фонда (АКФ) в размере 10 млрд. дол. (доля России – 7,5 млрд. дол., 10% из которых внесены почти всеми участниками) [15, с. 29]. Однако уже без того в 2012 г. суммы по обслуживанию долга страны возрастут на 60%, в 2013–2014 гг. они еще более увеличатся. Предполагается возможность наложения на динамику объема ВВП (отягощенную нерешенными проблемами кризиса 2009 года) фазы спада цикла Китчина (2013–2014 гг.). В этом случае дальнейшее «залезание» в долги чревато отвлечением значительных средств от срочной модернизации экономики, которую жизненно необходимо провести в ближайшие 2–3 года.

Литература

1. Business cycle indicators : in 2 vol. / ed. G. Moore. – Princenton : Princenton Univ. Press, 1961. – 2 vol. (Studies in business cycles)
2. Burns, A.F. and Mitchell, W.C. Measuring Business Cycles. Bureau of Economic Research. – 1946. – P. 378–379, 530–533.
3. Ямароне, Р.Э. Основные экономические индикаторы / Р.Э. Ямароне ; пер. с англ. Н. Запорович. – М. : СмартБук, 2010. – 320 с.
4. Национальный банк Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа : <http://www.nbrb.by>. – Дата доступа : 16.10.2011.
5. Вардомский, Л.Б. Глобальный кризис в Украине: причины глубокого спада и противоречия экономической политики / Л.Б. Вардомский, А.Г. Пылин // БЭЖ. – 2010. – № 1. – С. 4–16.
6. Госкомстат Украины [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа : <http://www.ukrstat.gov.ua>. – Дата доступа: 21.01.2011.
7. Національний банк України [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа : <http://www.bank.gov.ua/>. – Дата доступа : 08.10.2011.
8. Центральный банк Российской Федерации [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа : www.cbr.ru. – Дата доступа : 10.10.2010.

9. Полюбина, И.Б. Экономический кризис и развитие российской экономики: стратегия и тактика / И.Б. Полюбина // Финансы и кредит. – 2009. – № 21. – С. 2–7.
10. Андрюшин, С. К оценке антикризисной политики Центрального банка России / С. Андрюшин, В. Кузнецова // Экономист. – 2010. – № 5. – С. 40–46.
11. Программа антикризисных мер Правительства Российской Федерации на 2009 год [Электронный ресурс] / Российская газета. – 2009. – Режим доступа : <http://www.rg.ru/2009/03/20/programma-antikrisis-dok.html>. – Дата доступа : 12.08.2009.
12. Злотникова, Е. Инфляционные последствия кризиса в Беларуси и странах Европы / Е. Злотникова // Банкаўскі веснік. – 2010. – № 19. – С. 55–57.
13. Национален статистически институт [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа : <http://www.nsi.bg>. – Дата доступа : 18.10.2011.
14. Подколзина, И.А. Антикризисная политика монетарных властей зоны евро / И.А. Подколзина // Деньги и кредит. – 2010. – № 10. – С. 51–59.
15. Лепешкина, К.Н. Проблемы преодоления кризиса на финансовом рынке: мировая и российская практика антикризисных мер / К.Н. Лепешкина // Деньги и кредит. – С. 26–30.

Белорусский торгово-экономический
университет потребительской кооперации

Поступило 09.01.12

УДК [332.1(510):001.895]:338.242.4

Политика поощрения иностранных инвестиций – основа инновационной трансформации экономики Китая

Чэнь Цян

Рассматривается специфика и последовательность реализации политики поощрения прямых иностранных инвестиций в экономику Китая, ставших основой инновационной трансформации народного хозяйства страны. Раскрыты последствия абсорбции высоких технологий посредством импорта прямых иностранных инвестиций, сыгравших ключевую роль в модернизации китайской экономики.

Ключевые слова: прямые иностранные инвестиции, инвестиционная политика, инвестор, инновационная экономика, капиталовложения, реформа, структурная трансформация, научно-технический бизнес.

The article deals with the specific character and sequence of realization of direct foreign investment encouragement policy in the economy of China, being the basis of innovative transformation of the country's national economy. It studies the consequences of absorption of high technologies by means of import of the direct foreign investments, having played a key role in modernization of the Chinese economy.

Keywords: direct foreign investments, investment policy, investor, innovative economy, capital investments, reform, structural transformation, scientific and technical business.

Рыночную реструктуризацию в той или иной форме проводят все страны с переходной экономикой. Эта политика выступает как обязательное условие перехода от плановой системы хозяйствования к рыночной модели. Её необходимым компонентом является привлечение иностранных инвестиций и их эффективное использование. Еще до осуществления реформы инновационного развития руководство КНР понимало, что импорт капитала способствует притоку высоких и, прежде всего, информационных технологий, которые в условиях глобализации мирового хозяйства являются важнейшим из факторов, способствующих завоеванию конкурентных преимуществ развивающимися экономиками. Не секретом являлось и то, что объёмы иностранных капитальных вложений напрямую зависят от того, насколько благоприятен инвестиционный климат, созданный страной-реципиентом. В этой связи возникает вопрос: какие организационные механизмы и управленческие процедуры в КНР были использованы для роста масштабов и эффективности извлечения выгод исходя из возможностей, которые предоставляет глобализация рынков кредитно-финансовых ресурсов?

Тактика, выбранная руководством КНР для привлечения инвестиций извне, оправдала все ожидания. Речь идёт не об общем объёме накопленных инвестиций, куда входят кредиты международных финансовых организаций, торговые (связанные) кредиты, портфельные инвестиции, а о прямых иностранных инвестициях, которые являются индикатором инвестиционной привлекательности страны.

Уже в марте 1978 года, до объявления курса «четырёх модернизаций», Дэн Сяопин заявил, что Китаю придётся прибегнуть к внешним заимствованиям не только по причине своей отсталости (что предполагает использование догоняющей модели модернизации), а и в целях «достижения передового мирового уровня в будущем» [1].

Курс на реформы и открытость («гайгэ юй кайфан») означал разрыв с господствовавшей тогда в стране традицией изоляционизма, что грозило серьёзными политическими и социальными последствиями. Поэтому важно было убедить население в правильности нового курса, что признавалось одним из важнейших условий успеха намеченных перемен. Решалась эта задача обдуманно и постепенно. Руководство не прибегало к риторике о «зданиях, которые нельзя перестроить, обновляя только фасад» и призывам «преодолеть пропасть в один прыжок». В КНР была развёрнута широкая компания по разъяснению направлений и цели реформ. Всё население КНР было убеждено: потери неизбежны, но они «будут несоиз-

меримы с выгодами, которые удастся извлечь в будущем». Важно умело соединять преимущества социалистической системы с передовыми технологиями и управленческим опытом развитых стран, и тогда «обязательно откроется новый путь строительства по принципу больше, быстрее, лучше, экономнее», если «научиться совмещать всё полезное» из зарубежного опыта с конкретными условиями Китая [2].

Сохраняя традиции (доктрину «опоры на собственные силы»), в китайских СМИ подчеркивалось, что при осуществлении курса «четырёх модернизаций» КНР не может целиком положиться на иностранные заимствования и не должна делать их основой государственной политики. Такой подход обосновывался спецификой развития Китая, так как «... для такой большой страны, как наша, имеющая огромное население и отсталую экономику, не годится метод опоры на заимствования передовой техники и оборудования из-за границы – “покупки четырёх модернизаций”» [3]. В ходе дискуссий сложилось общественное согласие и была сформулирована стратегия реформ: опираясь на собственные силы, использовать заимствованные передовые технологии для осуществления модернизации китайского типа. В дальнейшем эта парадигма была использована для организации наукоемких производств по схеме интеллектуального аутсорсинга и последующей товарной экспансии на мировые рынки цифровых технологий.

Начался поиск рациональных схем сотрудничества с зарубежными партнерами, которые могли бы помочь в скорой ликвидации технологического отставания от зарубежных стран. Во время визита в Японию в октябре 1978 года Дэн Сяопин не дал утвердительного ответа на вопрос, примет ли КНР займы от Японии на правительственном уровне, и предложил странам ОЭСР конкурировать между собой за право предоставлять его стране технологические ноу-хау [1].

В 1979 году был отменен запрет на привлечение прямых иностранных инвестиций (ПИИ) и введена первая редакция специального инвестиционного законодательства, разрешающая и гарантирующая от национализации совместные проекты с иностранным участием. Рассматривались возможности заключения сделок с иностранными компаниями по схеме: современная техника в обмен на часть полученной с ее помощью прибыли.

Весной 1980 года в двух приморских провинциях были образованы четыре свободные экономические зоны, которые начали абсорбировать значительные объемы ПИИ из Сянган, Аомыня, а также Тайваня, Сингапура, Малайзии, Филиппин. Большая часть первых инвесторов принадлежала к 60-миллионной диаспоре хуацяо (этнических китайцев, проживающих в соседних государствах). Их личные связи позитивно влияли на процесс принятия инвестиционных проектов местными властями. ПИИ намного опередили по освоенным средствам объемы других заимствований; их доля в общем объеме иностранных капитальных вложений за 1979–2003 гг. составила 71,6% [4]. Другими зарубежными инвесторами стали международные финансовые и банковские структуры, включая Международный валютный фонд и Азиатский банк развития.

Анализ результатов инвестиционной политики КНР позволяет подчеркнуть определяющую роль государства в этой области. Речь идет, во-первых, о создании благоприятных условий для привлечения иностранного капитала. Во-вторых, о регулировании отраслевой и региональной структуры ПИИ. В-третьих, о постепенном отказе от стратегии импортозамещения (экспорт товаров, произведенных с помощью иностранных инвесторов, стал рассматриваться не только как средство для покрытия импорта, но как источник финансирования всей технологической модернизации). В-четвертых, о переориентации экспорта с трудоемкой на высокотехнологичную продукцию с высокой долей добавленной стоимости.

Наукоемкость экспорта закладывалась с начала реформ. Уже в первой половине 80-х годов XX века руководство КНР старалось отказаться от импорта промышленных мощностей «под ключ» в пользу закупок отдельных элементов технологических ноу-хау, адресных лицензий и технической документации, необходимой для проведения самостоятельной реконструкции и обновления исследовательской и производственной базы народного хозяйства. В целом, по оценкам местных экспертов, «только за счёт импорта новых технологий в 80-х годах было обеспечено до двух третей прироста промышленного производства, и на реализацию поступило выше 6 тысяч новых видов продукции» [5, с. 112].

Заимствование передовых технологий в Китае с успехом осуществлялось двумя способами. Во-первых, через приобретение действующих компаний (и их торговых марок) или исследовательских центров за рубежом. Во-вторых, через акционирование предприятий и продажу части акций иностранным инвесторам или разрешение хозяйственной и коммерческой деятельности филиалам иностранных корпораций на своей территории. В данной статье мы остановимся на последнем направлении. Речь пойдет о предприятиях, основанных на так называемых «трех капиталах». «Первый капитал» – это предприятия, работающие на началах кооперативного хозяйствования с иностранными предпринимателями (контрактные кооперационные предприятия). «Второй капитал» – совместные предприятия, основанные на китайском и зарубежном капитале. «Третий капитал» – предприятия со стопроцентным иностранным участием (зарубежные филиалы транснациональных корпораций).

Анализ соотношения различных организационных форм в структуре инвестиционных проектов за отдельные периоды показывает, что в начале реформ (первая половина 80-х гг.) большинство иностранных инвесторов предпочитали реализовывать в Китае преимущественно краткосрочные цели. В этот период правовой и политической неопределенности преобладали относительно простые формы инвестиционного сотрудничества – контрактные предприятия (КП), которые составляли более половины привлеченных ПИИ. КП отличаются от совместных предприятий способом формирования капитала и распределения прибыли. В контракте устанавливался конкретный взнос каждого партнера в материально-вещественном виде без денежной оценки, что исключало возможность создания компании, выступающей как самостоятельное юридическое лицо. Иностранный партнер в течение оговоренного срока получал доход независимо от деятельности предприятия. По истечении срока контракта предприятие переходило в собственность участника из Китая. Вклад со стороны Китая обычно состоял из производственных площадей, обслуживания арендных платежей и финансовых ресурсов в национальной валюте – юанях. Условия и цели сотрудничества определялись учредительными документами, включая устав и контракт, который регламентировал вид деятельности предприятия. Однако суммарный объем привлеченных иностранных инвестиций по этой форме оставался незначительным.

По мере углубления рыночных реформ и укрепления уверенности партнеров в стабильности инвестиционного климата на первый план стали выходить новые формы сотрудничества, предполагающие более глубокую интеграцию ПИИ. В 1984 году для них были открыты еще 14 прибрежных городов с большим количеством рабочей силы, квалифицированным техническим персоналом и развитой инфраструктурой. ПИИ перестали использоваться по преимуществу для организации импортозамещающих производств и стали ориентироваться на выпуск экспортной продукции. Поэтому начиная с 1985 года основной формой привлечения иностранных инвестиций стали совместные предприятия (СП). Их доля в общем объеме инвестиционного капитала выросла с 13% в 1979–1982 гг. до 50% в 1985–1989 гг. [6] Будучи акционерными или паевыми, СП создавались на основе совместных инвестиционных проектов иностранных участников и китайских предприятий и получали статус юридического лица. В рамках данной формы сотрудничества паевые взносы в капитал могли вноситься в денежной форме. Из прибыли совместного предприятия после уплаты налогов производились отчисления в резервный фонд компании, фонд развития производства, фонд поощрения и благосостояния рабочих и служащих.

Продолжительность работы СП зависела от отраслевой принадлежности и размера капиталовложений и в среднем составляла 10–13 лет. Если проект требовал крупных вложений, а его рентабельность невысока, то с разрешения Госсовета (Правительства) КНР этот срок мог быть продлен. По истечении срока действия СП предусматривалась возможность реструктуризации имущественной базы предприятия, которая на практике сводилась к выкупу китайской стороной иностранной доли совместного акционерного предприятия. Иностранных инвесторов устраивала такая практика, так как они рассматривали СП как удобный способ постепенного приобретения опыта совместного рыночного хозяйствования с принимающей стороной, получения более полной коммерческой информации и налаживания контактов с органами власти на местах. В свою очередь, китайскую сторону интересовали передовые

ноу-хау и высокие технологии от иностранных партнеров. Кроме того, власти КНР отдавали тогда предпочтение совместным предприятиям, опасаясь появления на местном рынке филиалов иностранных ТНК в форме компаний со 100% иностранным капиталом.

Более подробная правовая проработанность и либерализация режима функционирования СП способствовала усилению инвестиционной активности компаний из западных стран. В 1986 году Госсовет КНР принял Положение о поощрении иностранных инвестиций, направленное на поддержку ПИИ и дальнейшее улучшение общего климата для бизнеса [7]. Согласно этому документу иностранный инвестор получал право самостоятельно управлять предприятием. Были открыты специальные обменные пункты для репатриации полученной инвесторами прибыли. Нормативные акты по налоговой реформе и реформе валютного регулирования (1993 г.) разрешали предприятиям с иностранными инвестициями, занятым в приоритетных секторах, иметь особые льготы, касающиеся перемещения высокотехнологичного оборудования для экспорта произведенной продукции [8]. При этом сохранялись многочисленные преференции при инвестировании в наукоемкие производства и льготы, предоставляемые иностранным предпринимателям в зонах с особым инвестиционным режимом.

Предоставление льгот и преференций иностранным инвесторам не гарантировало госбюджет от разнообразных схем ухода от налогов. Называются суммы недополученных казной средств – от 4 до 10 млрд. долларов США в год [7]. Тем не менее, с точки зрения китайского руководства, система льгот и преференций для зарубежных предпринимателей помогает успешному решению проблем, связанных с неразвитостью рыночных механизмов, и поддерживает у иностранных партнеров уверенность в неизменности рыночного вектора экономической политики. Сближение режимов хозяйствования различных институциональных секторов экономики проводится в КНР не за счёт лишения предприятий с иностранным участием преференций и льгот, а путём распространения таких условий на национальные предприятия. В результате, к началу XXI столетия, по мере дальнейшего улучшения инвестиционного климата, значительно вырос приток ПИИ из Японии, США и ЕС. Фактором их роста стало желание иностранных компаний закрепиться на потенциально огромном внутреннем рынке Китая – самой густонаселенной страны мира.

Согласно исследованию, проведенному международной аудиторской компанией PricewaterhouseCoopers, рентабельными себя считают только 29 из 200 иностранных фирм, работающих в составе СП или ИП (менее 15%), и 70% респондентов предполагают стать прибыльными в течение следующих 5 лет. 80% опрошенных отметили тот факт, что вывод капитала из Китая представляется для них очень сложной задачей. Многие компании испытывают сложности в решении юридических и административных вопросов при ведении бизнеса в КНР. Половина опрошенных заявила, что недовольна своими китайскими партнерами и не видит перспектив развития совместных предприятий, так как между партнерами по СП возникают разногласия, вызванные различными целями участников. Китайская сторона более озабочена сохранением рабочих мест, тогда как иностранных соучредителей больше волнуют вопросы максимизации ренты. Во многих отраслях промышленности политический курс руководства страны «управляет» развитием, что соответствует интересам Китая, но серьезным образом усложняет процессы планирования и ведения бизнеса для иностранных компаний на территории КНР. Но при этом подавляющее большинство иностранных вкладчиков, принявших участие в опросе (95%), выразили уверенность в том, что рост иностранных инвестиций в китайскую экономику продолжится [9].

Оптимизм большинства ТНК и многих средних корпораций (преимущественно из Азиатско-Тихоокеанского региона) объясняется также возможностью работать на местном рынке самостоятельно, путем создания предприятий со 100% иностранным участием (ИП – предприятия «третьего капитала»). Законодательством КНР о прямых иностранных инвестициях такая возможность им предоставляется, хотя в большинстве развивающихся стран иностранная доля в уставном капитале местных компаний ограничивалась (до вступления в ВТО) 50% минус одна акция. Если по результатам за 2004 год суммарный объем инвестиций по соглашениям, заключенным с акционерными СП (с предприятиями «второго капитала»), составил 17,5 млрд. долларов США, то ИП (предприятия «третьего капитала») освоили инве-

стиций на 25,5 млрд. долларов США больше (всего на сумму 43 млрд. долларов США). Доля привлеченных ПИИ на предприятиях «третьего капитала» составила две трети от общего объема иностранного капитала. Экспорт продукции, произведенной ИП, вырос с 17 млрд. долларов США в 1992 году до 75 млрд. долларов США в 2004 году. Большое значение для экономики КНР имел 2002 год. Освоив иностранных инвестиций в объеме 52,7 млрд. долларов США, КНР опередила США – мирового лидера в этом сегменте капиталовложений. Вырос не только объем освоенных ПИИ, но и число предприятий с участием иностранного капитала. Всего за годы реформ (с 1978 года по 2008 год) таких предприятий учреждено более полумиллиона. По данным доклада ООН, более четырехсот ТНК из «Топ-500» мирового списка создали свои дочерние структуры и филиалы в КНР [10].

Как известно, большинство ТНК организованы как холдинговые структуры. Отсюда стремление иностранных инвесторов иметь возможность подключать свои иностранные филиалы к материнским компаниям. Такие ТНК, как Philips и Siemens, оперировали в формате холдингов с согласия властей КНР еще до вступления в силу соответствующего закона. После 1995 года возможность управлять своей собственностью и прочими формами инвестиций была предоставлена всем филиалам ТНК, действующим на территории КНР. Согласно «Закона о холдингах» (1995 г.), условиями их создания являются следующие: 1) наличие консолидированного капитала не менее чем 400 млн. долларов США (из них в КНР – не менее чем 10 млн. долларов США); 2) разрешение от властей КНР на осуществление не менее трех инвестиционных проектов в стране. В случае крупных проектов лицензия выдается после предварительной экспертизы и одобрения Министерством внешней торговли и экономического сотрудничества КНР (которое в октябре 2003 года было переименовано в Министерство коммерции). Предприятия со 100% иностранным участием гарантированы от национализации, если их деятельность не наносит вреда государственной безопасности КНР. При этом холдинги не должны использоваться как прикрытие для безналогового реинвестирования прибыли в местной валюте.

Так как иностранный капитал обладает более надежной правовой защитой, чем отечественный, «Законом о холдингах» стали пользоваться и совместные предприятия. Часто практикуется вхождение партнера с китайской стороны по СП в холдинг. Власти КНР поддерживают эту тенденцию, так как в этом случае иностранные ТНК выступают гарантом своего китайского филиала и проявляют заинтересованность в его успешной производственной и коммерческой деятельности. Последнее обстоятельство особенно важно для предприятий информационного комплекса и других наукоемких производств. Если в 1997 году число предприятий с участием иностранного капитала, использовавших ноу-хау своих «материнских» структур, составляло 13%, то к 2006 году их доля возросла до 52% [11, с. 88].

Хотя холдинговый режим в Китае не обладает таким объемом налоговых преимуществ, как в большинстве стран ОЭСР (например, в части уменьшения рентабельности путем трансферных платежей и перераспределения прибылей между филиалами), Закон «О холдингах» и новое законодательство о прямых иностранных инвестициях способствовали распространению деятельности ИП практически на всю страну. Привлечение технологий и инвестиций от ТНК обеспечило процесс ускоренной модернизации важнейших для КНР отраслей, в том числе относящихся к информационному комплексу. Ведь те ИП, которые являются филиалами иностранных транснациональных корпораций, активнее используют новую технику и передовые технологии. По китайской статистике, на каждые 100 млн. долларов привлеченных в эти отрасли инвестиций приходится рост экспортной торговли на ту же сумму [12]. Кроме того, материнские структуры ТНК осуществляют непрерывный контроль над эффективным внедрением информационных технологий на своих филиалах. Перемещение целых заводов и современных производственных процессов, предпринятое ТНК, повлекло за собой также технологическую модернизацию производственной базы местных предприятий.

Таким образом, иностранные инвестиции принесли мультипликативный эффект. Во-первых, они сыграли роль катализатора технологического и управленческого обновления большинства отраслей китайской экономики, усилив ее национальную конкурентоспособ-

ность на мировых рынках сбыта – касательно продукции информационного комплекса. Во-вторых, страна накопила значительные валютные резервы, часть из которых реинвестируется в научно-инновационные сектора экономики. Одновременно происходит постепенное снижение зависимости от иностранных технологий. В-третьих, произошло открытие внутреннего рынка, и это способствовало продвижению инновационной активности в западные провинции страны.

Важнейшее достижение КНР с 1991 по 2011 год – структурная трансформация народного хозяйства в направлении отдельных сегментов производства наукоемкой продукции. В области микроэлектроники целью правительства объявлено расширение научных исследований и открытие новых производств. Постоянно растет финансирование НИОКР и производства высокотехнологичной продукции: микросхем, процессоров, чипов памяти и сетевого оборудования. Только в 2010 году инвестиции в основной капитал составили 2,7814 трлн. юаней. Динамика инвестиций в основной капитал в КНР представлена на рисунке 1 [13].

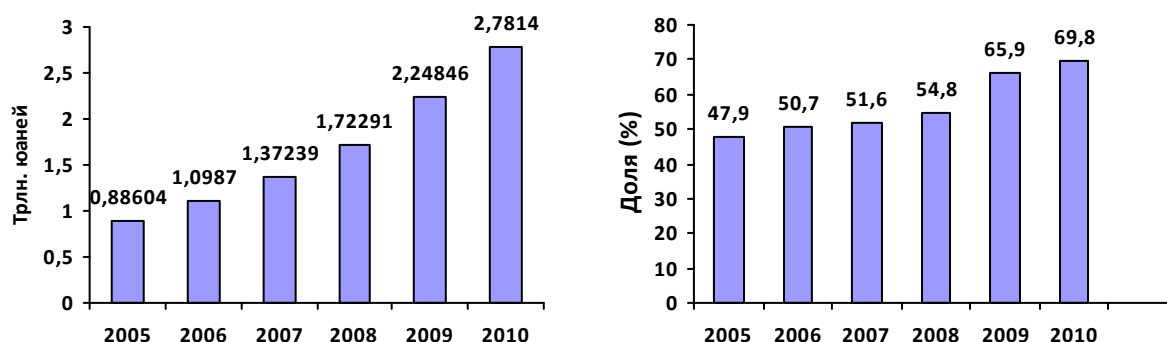


Рисунок 1 – Инвестиции в основной капитал в КНР

Военно-промышленный комплекс (ВПК) активно осваивает выпуск наукоемкой продукции двойного назначения. Предприятия ВПК в состоянии выпускать около 50 наименований гражданской продукции, предоставляя благоприятные возможности для привлечения в эти производства иностранного капитала. Китайское правительство продолжает стимулировать мировые электронные корпорации перемещать свои исследовательские подразделения и наукоемкие производства на территорию КНР. Compaq и IBM стали ведущими субъектами внутреннего рынка персональных компьютеров (уступая первенство только китайской корпорации «Леново»). ТНК среднего размера также ищут возможность утвердиться на китайском рынке. У граждан КНР появилась возможность приобретать товары всемирно известных марок компьютеров, бытовой электроники, сотовых телефонов. Эта продукция производится на многочисленных СП и ИП, в отличие от стран СНГ, куда значительные объемы бытовой электроники продолжают импортироваться.

Другим важным аргументом в пользу привлечения ПИИ стали специальные экономические зоны (СЭЗ). В них расквартированы более трети всех предприятий, созданных с участием иностранного капитала. Концепция СЭЗ в КНР формировалась на протяжении 14 лет и официально была провозглашена в 1986 году. В число основных задач таких зон входила отработка рыночных методов хозяйствования, строительство инфраструктурных объектов, внедрение передовых зарубежных технологий, увеличение выпуска экспортной продукции. В качестве первых территорий для организации СЭЗ были выбраны юго-восточные провинции КНР, приближенные к уже сложившимся промышленным и финансовым центрам – Сянгану, Аомэню и Тайваню. Оформление инвестиционных заявок в СЭЗ максимально упрощено. Зарубежный инвестор указывает цель, свои требования к инфраструктурному сопровождению проекта и объем инвестиций. За исключением особо крупных объектов (свыше 30 млн. долларов США), администрации зон сами принимают решения по инвестиционным проектам. При этом размер капитала иностранного участника должен составлять не менее четверти уставного капитала предприятия. Администрации зон самостоятельны в вопросах

заимствования средств на мировом и внутренних кредитных рынках, в том числе обладают правом размещения IPO (Initial Public Offering) на мировых фондовых рынках в рамках лимитов, предоставляемых центральным правительством [14].

СЭЗ отличаются разнообразием организационных форм и гибкой системой правового и налогового регулирования, позволяющей им легко адаптироваться к местным условиям. К их числу относятся зоны высоких технологий (ЗВТ). Таким зонам принадлежит авангардная роль в переходе народного хозяйства страны на инновационный путь развития. ЗВТ нацелены на коммерциализацию научно-технических достижений, на технологическое обновление предприятий информационного комплекса, на привлечение иностранного капитала в экспериментальные мелкосерийные предприятия и в разработку новых технологий и материалов. Такие зоны в основном создаются на базе сложившихся научных центров (например, технополис Пекина непосредственно примыкает к комплексу Пекинского университета).

Специализация зон во многом связана со спецификой отраслевой структуры районов. Обязательным условием предоставления льгот в ЗВТ как для национальных предприятий, так и предприятий с иностранным участием, является получение статуса высокотехнологического предприятия. Он устанавливается на 5 лет, а для технологий с длительным периодом освоения – на 7 лет. Налогообложение в ЗВТ для высокотехнологичных предприятий, экспортирующих не менее 70% продукции, составляет не 15%, как в других СЭЗ (или 33% – как по стране), а еще ниже – всего 10%. Кроме того, если СП или ИТ предоставили передовые технологии на сумму не менее 5 млн. долларов США, то они могут получить полное освобождение от местных налогов. Для наукоемких производств предусмотрены «налоговые каникулы»: для китайских производителей – на 1 год, для предприятий с иностранным участием, созданных на срок не менее 10 лет, – на 2 года [15].

Предоставляются и таможенные льготы: от импортных пошлин освобождаются необходимые для НИОКР приборы и оборудование, которые не могут быть закуплены на внутреннем рынке, а также импортируемое сырье и материалы, необходимые для производства экспортной продукции. Если прибыль реинвестируется в экспортно-ориентированные или наукоемкие производства, подоходный налог возмещается в полном объеме. Не подвергаются налогообложению экспортные операции этих предприятий.

Другое важное отличие зон высоких технологий от других СЭЗ состоит в том, что у предприятий, действующих в ЗВТ, нет ограничений на реализацию своей продукции на внутреннем рынке. Указанные особенности системы льгот и преференций для зарубежных инвесторов, работающих в зонах высоких технологий, объясняются стремлением китайского руководства сориентировать иностранный капитал на разработку и производство товаров и услуг по новым для Китая технологиям, тогда как в других специальных экономических зонах наукоемкие производства никакими отраслевыми привилегиями не обладают. По мнению местных экспертов, такой многовекторный режим налогообложения позволил Китаю привлечь электронные ТНК в научно-инновационный сектор своей экономики и обеспечил технологическую модернизацию предприятий информационно-индустриального комплекса. К моменту вступления КНР в ВТО в стране насчитывалось более 100 ЗВТ центрального и местного подчинения [14].

Таким образом, немаловажным мотивом для высокотехнологичных ТНК самостоятельно осваивать китайский рынок в долгосрочном плане являются благоприятные условия для функционирования на территории Китая наукоемких производств. Этому также способствовало постепенное открытие для иностранных инвестиций (в преддверии вступления КНР в ВТО) ранее защищенных отраслей: телекоммуникации, транспортную инфраструктуру, природоохранные технологии. В начале этого процесса, в конце 1997 года, Госплан КНР опубликовал перечень отраслей, прямые иностранные инвестиции в которые поощрялись [15]. Приоритет отдавался производству компьютеров последнего поколения, развитию цифровых телефонных сетей и новых технологий, нацеленных на повышение качества продукции.

Предприятия с участием иностранного капитала, занятые в отраслях, которые не являлись приоритетными с позиции технологической модернизации (сектор потребительских

товаров и трудоемкие отрасли), постепенно теряли свои преференции (например, налоговый дисконт в случае реинвестирования прибыли в развитие своего предприятия). Хотя эти отрасли продолжали оставаться важными инвестиционными адресатами, все это время активно происходила секторальная диверсификация. И в настоящее время, после вступления Китая в ВТО, правительство страны поощряет ПИИ в наукоемкие отрасли, где КНР не имеет достаточного опыта и необходимых технологий. Это – микроэлектроника, аэрокосмическая отрасль, программное обеспечение, производство лабораторных инструментов, фармацевтика и т. д. Следует подчеркнуть, что каталог отраслей постоянно обновляется в сторону уменьшения числа отраслей, где ПИИ ограничиваются или запрещаются. Так, с апреля 2002 года вступил в силу новый каталог, отражающий обязательства КНР, принятые при вступлении в ВТО. В частности, число открытых для иностранных капиталовложений отраслей увеличилось в три раза [16, с. 97].

Активно проходит диверсификация ПИИ и на уровне регионов. В рамках общей инвестиционной политики правительство страны определяет те территории, куда их предпочтительно направлять, и делегирует местным властям больше полномочий. В настоящее время поток инвестиций направляется во внутренние районы страны, так как приморские регионы привлекли и освоили значительные объемы иностранного капитала в предыдущий период реформ. На уровне центра общая политика поощрения прямых иностранных инвестиций координируется Министерством коммерции КНР. С 2002 года провинциальные правительства и администрации ряда СЭЗ получили право утверждать инвестиционные проекты в «открытых» отраслях до 100 млн. долларов США (ранее – до 30 млн. долларов США). Но если объем проекта прямых иностранных инвестиций превышает 100 млн. долларов США, то требуется разрешение Госсовета КНР [6], [15].

Но и эти пределы постоянно корректируются, так как регионы получают большую автономию, разрабатывая собственные льготы и предлагая свои инновационные программы, стимулирующие ПИИ в высокотехнологичные отрасли с большой научно-исследовательской долей. Например, экономически отсталые в недавнем прошлом провинции Восточного Китая Аньхой и Фуцзянь смогли увеличить свою долю в ВВП с 1% в 1980 году до 4–5% в 2006 году [17]. С другой стороны, многие прибрежные провинции Восточного и Юго-Восточного Китая, которые имеют опыт освоения «интеллектуальных» инвестиций, стараются перераспределять полученные ПИИ в высокотехнологичные производства своих западных соседей. Так поступает руководство Пекина, Шанхая и других крупных городов, которые извлекают дополнительную прибыль, используя режим зон высоких технологий. Это является дополнительным стимулом как к отраслевой, так и к региональной диверсификации инвестиций в направлении технологической модернизации западных районов. Следует отметить, что эти меры, которые направлены на усиление роли местных органов власти в части формирования и реализации научно-инновационной политики, лежат в русле современной парадигмы технологического развития. Примером этого может служить реформа взаимоотношений федеральных и региональных властей в США, проведенная в 1982 году администрацией Рейгана. В результате этой реформы влияние региональных властей на технологическое развитие своих территорий значительно возросло. Такая система получила название «нового федерализма» [18, с. 59, 60].

Привлечение больших объемов ПИИ объективно способствовало созданию более комфортных условий для вступления КНР в ВТО, так как проходило в соответствии с принципом свободного перемещения капиталов, заложенным в Уставе этой организации. Инновационный потенциал в области высоких технологий и методов управления, привнесенный иностранными ТНК, способствовал общему подъему экономики Китая. Присоединение КНР к ВТО (11 декабря 2001 г.) означало дальнейшую либерализацию рынка инвестиций, для которых, кроме СЭЗ и приморских городов, были открыты внутренние районы страны. Тогда же были усилены меры по правовому обеспечению интересов иностранных инвесторов, включая защиту прав на интеллектуальную собственность, антимонопольное и антидемпинговое законодательство. В связи с правилами ВТО, не допускающими дифференциации на-

логообложения в зависимости от национальной принадлежности инвестора, в КНР сближены налоговые ставки. Однако преференции иностранным инвесторам, даже в меньших размерах, сохраняются. В настоящее время для иностранного капитала доступны почти все отрасли, в том числе рынок недвижимости и услуг – банковских и страховых, а также оптовая и розничная торговля. Приток инвестиций в эти сферы возрос даже в большем объеме, чем в обрабатывающую промышленность, несмотря на определенные ограничения, сохранявшиеся в КНР до 2005 года. Поэтому правительство КНР намерено сохранять контроль над движением ПИИ прежде всего в отраслевом аспекте.

Для стран с ненасыщенным рынком потребительских товаров альтернативная возможность для вложения инвестиций весьма внушительна. Это обстоятельство объективно ограничивает приток капиталовложений в инновационный сектор, учитывая рискованный характер научно-технического бизнеса и эффект «длинных денег». Поэтому опыт Китая стал первым прецедентом того, как большая страна использовала иностранные инвестиции для инновационно-технологической модернизации своей экономики.

В то время как законодательство о прямых иностранных инвестициях стран БРИКС – Бразилии, Индии, России – основывалось на концепции импортозамещения, КНР сделала шаг вперед и выбрала экспортно-ориентированную модель, которая ранее успешно была использована новыми индустриальными странами – Южной Кореей и Японией. Эти страны первыми преуспели в привлечении высоких технологий и создании на их основе конкурентоспособных производств, став серьезными игроками на мировых рынках наукоемкой продукции. КНР также превратилась в крупнейшую технологическую державу азиатско-тихоокеанского региона. При этом Китай умело использовал преимущества своей административной модели управления, не изменяя традициям среднесрочного планирования. В отличие от бывших соцстран Европы (включая страны СНГ), где государственное планирование фактически игнорируется, руководство КНР в формате пятилеток последовательно и успешно направляют ход «второй» индустриализации. И это является еще одним важным уроком, который многие страны могут извлечь из опыта Китая по привлечению и использованию прямых иностранных инвестиций.

Важной особенностью государственной политики в области привлечения иностранного капитала является противодействие созданию «отверточных» производств. Госсовет КНР ввел своевременно ограничения на ввоз комплектующих для предприятий автомобильной промышленности: коэффициент локализации (доля узлов и деталей, производимых в КНР) должен составлять не менее 80% [19].

Констатируя успехи КНР в политике привлечения иностранных инвестиций, следует отметить и проблему уклонения от уплаты налогов некоторыми представителями национального бизнеса: привилегии, которыми пользуются иностранные инвесторы, вынуждают их приобретать статус иностранного (регистрируя предприятие за рубежом) и от его имени организовывать на территории Китая СП или даже ИП. В некоторых случаях китайская корпорация уступает часть прибыли мелкой иностранной фирме, которая на эти средства создает с ней совместное предприятие. Эти схемы ставят честных предпринимателей в неравные условия и приносят убытки государственному бюджету. Такая «оптимизация» налогооблагаемой базы представляет собой компенсацию со знаком «минус» за разнообразные схемы привлечения в страну иностранных инвестиций. В качестве примера может служить город Циндао, расположенный на восточном побережье и являющийся одним из крупнейших экономических центров и главным курортом страны. Там функционирует несколько СЭЗ с разным объемом льгот и преференций как от правительства КНР, так и от провинциального правительства [20, с. 98, 99]. Среди них: зона стабильного налогообложения, зона технико-экономического развития, зона высоких технологий, государственная туристическая зона, а также шесть специальных экономических зон, для которых предусмотрены различные льготы на уровне местной администрации.

Можно предположить, что по истечении переходного периода, связанного со вступлением КНР в ВТО, когда система льгот и преференций для иностранного капитала будет

окончательно ликвидирована, проблема уклонения от уплаты налогов в известной мере теряет свою актуальность. Вместе с тем есть основания предполагать, что отмена всех преференций для предприятий с иностранным капиталом не ослабит привлекательности Китая для иностранных инвесторов. Стимулами для них, кроме льготного налогообложения, являются стабильная ситуация в стране, динамичное развитие экономики, ёмкость внутреннего рынка (подкрепленное членством в ВТО) и даже такие конъюнктурные факторы, как успешно прошедшая в августе 2008 года Пекинская Олимпиада. Объёмы освоенных иностранных инвестиций в КНР не считаются очень большими, так как еще не достигнута даже та доля в мировом объеме инвестиций (13%), которая приходилась на КНР в начале 90-х годов XX века. Поэтому некоторые эксперты полагают, что годовые темпы роста иностранных инвестиций в ближайшие два-три года сохранятся на уровне 5–6% [21].

Таким образом, следует отметить три основных следствия, которые имела для экономики КНР абсорбция высоких технологий посредством импорта ПИИ. Во-первых, это переход от трудоёмких к капиталоемким и наукоёмким производствам; во-вторых, рост продаж продукции информационного комплекса, в том числе на внешнем рынке; в-третьих, увеличение объёмов собираемых налогов и золотовалютных запасов. Не меньший интерес представляют и другие аспекты госрегулирования инновационного сектора экономики КНР. Кроме мер, направленных на подготовку квалифицированных кадров для работы в наукоёмких отраслях, это – акционирование высокотехнологичных предприятий государственного сектора, экспорт капитала в наукоёмкие производства за рубежом, создание условий для развития малого и среднего научно-технического бизнеса.

Литература

1. Дэн Сяопин. Избранные произведения, 1975–1982. – Пекин, 1985.
2. Лю Жисинь. Как соединить плановую экономику с рыночным регулированием // Гуанмин жибао. – 1981. – 16 декаб.
3. Жэньминь жибао. – 1978. – 19 декаб.
4. Lardy N. China in the World Economy. – Washington, 2003.
5. Статистический ежегодник. – Пекин, 2004.
6. Фэн Мин. Внешнеэкономические связи КНР на современном этапе : автореф. дис. ... канд. экон. наук. – М., 2004.
7. Гао Шанцюань. Реформа экономической системы в Китае. – Пекин, 1991.
8. Создать соответствующую системе социалистической рыночной экономики систему современных предприятий // Жэньминь жибао. – 1993. – 21 декаб.
9. Doing Business in China. PricewaterhouseCoopers. – 2004. – 21 oct.
10. Чжоу Вейди. Сравнительный анализ моделей экономического роста в РФ и КНР : автореф. дис. ... канд. экон. наук. – СПб., 2005.
11. Статистический ежегодник. – Пекин, 2008.
12. Чжоу Цзэн. Роль иностранных инвестиций в экономике Китая : автореф. дис. ... канд. экон. наук. – М. : МГУ, 2005.
13. Ежегодник Китайской статистики. – Пекин, 2011.
14. Мао Лиянь, Чэнь Юнминь. Изучение идей Дэн Сяопина о специальных экономических зонах. – Сямэнь, 1995.
15. Ма Хун. Международные прямые инвестиции и использование иностранных инвестиций. – Пекин, 1999.
16. Новоселова, Л. Развитие иностранного предпринимательства в КНР // Проблемы Дальнего Востока. – 2005. – № 4.
17. Китайская экономическая ситуация и перспективы: 2005–2006 гг. / Под ред. Ма Хун, Ван Мэнгун. – Пекин, 2006.
18. Авдулов, А. Контуры информационного общества / А. Авдулов, А. Кулькин // РАН ИНИОН. – М., 2005.

19. China's Transitional Economy. Special Issue // China Quarterly. – 2002. – № 144. – December.
20. Баженова, Е. От Цинхая до Циндао / Е. Баженова, А. Островский // Проблемы Дальнего Востока. – 2005. – № 2.
21. Naughton, B. Growing out of the Plan. Chinese Economic Reform 1978–1993 / B. Naughton. – New York, 2008.

Гомельский государственный
университет им. Ф. Скорины

Поступило 11.11.11

УДК 339.92(476):339.92(479.24)

Особенности развития национальных экономик Беларуси и Азербайджана

Ф.И. ОГЛЫ ЮСУБОВ

Рассмотрены особенности социально-экономического развития Беларуси и Азербайджана. Выявлены схожие стороны развития двух государств. Обоснована необходимость расширения экспортных возможностей анализируемых стран и диверсификации экспортного рынка, что является, по мнению автора, одним из главных направлений в реализации общей экономической политики Беларуси и Азербайджана.

Ключевые слова: национальная экономика, международные экономические отношения, торговые связи, экономический рост, валовой внутренний продукт, потенциал, экспортно-импортные операции.

The features of social and economic development of Belarus and Azerbaijan are considered in the article. The similar sides of development of the two states are revealed here. There is proved the necessity of expansion of export of the analyzed countries and diversification of the export market, which is, according to the author, one of the mainstreams in realization of the general economic policy of Belarus and Azerbaijan.

Keywords: national economy, international economic relations, commercial relations, economic growth, gross domestic product, potential, export-import operations.

Национальные экономики отдельных стран имеют свою индивидуальность и неповторимость, они отличаются друг от друга общим состоянием и деталями, направленностью и динамикой развития. Это в полной мере относится к национальным экономикам Беларуси и Азербайджана.

Республика Беларусь приняла концепцию устойчивого социально-экономического развития, модель эффективного государства и провозгласила своей целью построение социально-ориентированной рыночной экономики. Суть ее заключается в следующем: сочетание государственного и рыночного способов ведения хозяйства и эффективной социальной защиты граждан. Для достижения указанной цели сформулированы четыре задачи: 1) сохранение системы государственной собственности на средства производства, прежде всего естественных монополистов; 2) сохранение системы крупнотоварного сельского хозяйства и индустрии; 3) проведение точечной, а не массовой приватизации, которая касается лишь неэффективных, нерентабельных производств; 4) реализация государственных программ социальной поддержки. «Проводимая Республикой Беларусь социально-экономическая политика имеет свои преимущества, хотя и не лишена определенных недостатков. К преимуществам белорусской социально-экономической модели можно отнести: недопущение массового присвоения госсобственности группой лиц; недопущение массового обнищания; постепенное психологическое привыкание к рыночным отношениям» [2, с. 170].

Народное хозяйство Республики Беларусь со времен СССР было сориентировано на сочетание промышленного и сельскохозяйственного развития при высокой роли науки. Сегодня основу экономики страны составляют крупнейшие предприятия, специализирующиеся на производстве продукции машиностроительной, нефтеперерабатывающей, химической отраслей. После 2000 года в стране происходит изменение структуры ВВП в сторону увеличения доли услуг – до 45% в 2010 году, что полностью соответствует мировым тенденциям. Исторически сложилось так, что национальная экономика Беларуси ориентирована на внешние рынки, внешнеторговая квота (соотношение объема внешнего товарооборота к ВВП) составляет около 70%, причем подавляющая часть экспорта приходится на промышленную продукцию.

Сегодня по основным социально-экономическим показателям Беларусь занимает достойное место в мировом сообществе (таблица 1).

Таблица 1 – Социально-экономические показатели развития Беларуси

	Единица измерен.	Мировое сообщество	ЕС-27	СНГ	РБ
Удельный вес РБ:					
территория	%	0,15	5,2	0,94	–
численность населения	%	0,16	2,2	3,5	–
Продолжительность жизни:					
мужчины	лет	63,41	74,4	61,6	63,2
женщины	лет	67,73	80,8	72,6	75,0
Естественный прирост на 1000 жителей	%	13,5	0,5	-0,2	-5,2
Уровень безработицы (в % к экономически активному населению)	%	–	8,1	2,8	1,9
ВВП на душу населения (по ППС)	долл. США	7735	23757	6800	6760
Удельный вес в ВВП:					
конечное потребление	%	–	78,9	71,7	75,5
валовое накопление	%	–	19,8	20,7	31,0
чистый экспорт	%	–	1,2	7,6	-6,5

Негативное влияние мирового финансово-экономического кризиса на экономику Беларуси стало сказываться в последней четверти 2008 года. Сокращение внешнего спроса на белорусскую продукцию привело к снижению ее экспорта, уменьшению объемов производства, росту запасов готовой продукции на складах, ухудшению финансовых результатов работы предприятий. Неэффективное управление предприятиями в связи с недостатками анализа финансово-экономических показателей, недостаточной квалификацией кадров руководителей, а также отсутствие стратегии развития являются наиболее распространенными причинами финансовых проблем предприятий.

В период кризиса многие предприятия, в частности и белорусские, столкнулись с тем, что вложили значительные средства в запасы товаров на складе, реализация которых резко сократилась, поскольку товар не пользовался спросом или был неконкурентоспособного качества. На первых этапах большинство предприятий использовали стандартные инструменты для преодоления кризиса: стимулирование продаж товаров и услуг; сокращение затрат на производство и непроизводственные расходы; оптимизацию денежных потоков внутри и вне предприятия; активную и гибкую работу с дебиторами и кредиторами; оптимизацию бюджета компании (прогнозный баланс, бюджет движения денежных средств, бюджет доходов и расходов), при этом следует отметить, что многие предприятия до наступления финансового кризиса бюджетирование не вели.

Как правило, предприятия подходят вплотную к решению вопроса об управлении внеоборотными активами только тогда, когда сталкиваются с серьезными финансовыми трудностями. В 2010 году кредиторская задолженность по предприятиям Минпрома ежемесячно увеличилась на 5–6%. Наибольшую задолженность по кредитам имеют предприятия машиностроения и металлообработки (4,64 трлн. рублей) и пищевой промышленности (2,7 трлн. рублей), наименьшую – в черной металлургии (599,2 млрд. рублей) и промышленности строительных материалов (676,8 млрд. рублей). За 2010 год, по сравнению с 2009 годом, просроченная кредиторская задолженность увеличилась в 2,6 раза и на 01.01.2011 г., по данным Минпрома, составила 4,2 трлн. рублей, или 27,6% всего объема кредиторской задолженности, в том числе свыше трех месяцев – 2,2 трлн. рублей, или 54% от общей суммы просроченной задолженности. За 2010 год задолженность увеличилась на 32,4%, по итогам года 71,3% промышленных предприятий имели просроченную кредиторскую задолженность, в том числе 87,4% из них – задолженность свыше трех месяцев. Такая ситуация заставляет предприятия активно использовать режим экономии.

Принято считать, что кризис позитивно работает в том смысле, что цены начинают снижаться, так как кризисы связаны с определенным движением товарных рынков. В условиях глобальной экономики произошел перекося товарных и финансовых потоков, цены стали расти вне зависимости от конкуренции, а именно цены являются сигналом кризисных изменений, диагнозом и методом решения проблем кризиса. Перед кризисом цены растут и разогревают спрос и производство, потом наступает обвал или быстрое падение, а также девальвация соседних денежных единиц до 40% и выше, что автоматически делает иностранные товары дешевле национальных.

Несмотря на кризис, объем инвестиций в основной капитал в Республике Беларусь за 2006–2010 годы вырос в 2 раза, что способствовало росту целого ряда показателей: росту валового внутреннего продукта в 1,5 раза, продукции промышленности – в 1,5 раза, сельского хозяйства – в 1,4 раза, экспорта товаров и услуг – в 1,6 раза, энергоемкость ВВП за этот период снизилась на 28%.

Сразу после обретения государственной самостоятельности (1991) Республика Беларусь стала активно выступать в качестве субъекта международных экономических отношений. Как государство, расположенное в центре Европы, Беларусь ориентировалась прежде всего на европейский рынок. Наше государство связано внешнеэкономическими отношениями со всеми 27-ю странами ЕС, хотя и в разной степени. Совокупный внешний товарооборот с 2000 г. по 2010 г. вырос втрое, главным образом за счет дальнего зарубежья. Со странами СНГ увеличение объемов внешнеэкономической торговли произошло лишь в 1,6 раза [1, с. 70–71]. Ведущими партнерами белорусского внешнеторгового оборота в Западной Европе являются Германия, Великобритания, Нидерланды, Италия, Франция, на долю которых приходится 85% белорусско-западноевропейского товарооборота.

В 2010 году зарегистрированы объемы экспортно-импортных операций Республики Беларусь со 173 странами мира. Товары поставлялись на рынки 130 государств, импортировалась продукция из 159 стран. Основными торговыми партнерами республики являлись: Россия – 48,9% от всего объема товарооборота, Нидерланды – 8,6%, Украина – 6,8%, Германия – 4,5%, Польша – 4%, Латвия – 3,2%, Соединенное Королевство – 2,6%, Китай – 2,1%, Бразилия – 1,9%, Италия – 1,5%.

Если до окончания кризиса удастся сохранить имеющийся уровень производства, то Белоруссия выйдет из него гораздо более развитым в экономическом плане государством относительно ряда стран. Многие предприятия-конкуренты за рубежом сдадут свои позиции, поэтому на оживившихся со временем рынках белорусская продукция будет востребована. Такой спрос на нее уже наблюдался в 90-х годах XX века: когда начался рост цен на углеводороды, Белоруссии, сохранившей крупную промышленность, было что предложить мировому рынку. Однако в те годы «донором» белорусской промышленности выступила Россия, теперь же такого «донора» нет, деньги и технологии необходимо искать в зарубежных странах на разных направлениях.

До начала кризиса Беларусь имела относительно небольшой внешний долг, сегодня он резко увеличился. Заемные средства преимущественно направляются на восполнение золотовалютных резервов. Крупные займы осуществляет, в основном, само государство под государственные гарантии. Каждый заем требует больших политических усилий, сопровождается выполнением ряда политических, экономических и иных условий, выдвигаемых кредиторами. Среди внешних займов, полученных Беларусью после начала мирового кризиса: 2 млрд. долларов США – от России; 0,5 млрд. долларов США – от Венесуэлы; 2,5 млрд. долларов США – от Международного валютного фонда. Фактически кредит МВФ – это кредит со стороны новой американской администрации. Перед его получением Беларусь обращалась к США за займом в 5 млрд. долларов США. Однако американцы предпочли выделить Беларуси заем, причем в два раза меньше запрашиваемого, через Международный валютный фонд.

Беларусь также просила кредит у Европейского банка реконструкции и развития (ЕБРР), но он отказал, посчитав экономическое положение страны не слишком критичным. Согласно оценкам МВФ и ЕБРР, Беларусь относительно легко преодолеет мировой кризис. По оценкам экспертов, реальный рост белорусской экономики в 2009 году составил 1,4%, а в 2010 году – 2,3%.

Национальный банк Беларуси и Народный банк КНР заключили соглашение о проведении валютной сделки СВОП, в рамках которой белорусской стороне будет предоставлено 20 млрд. юаней (около 3 млрд. долларов США), а Китай получит от Беларуси 8 трлн. рублей. Китайские средства будут использованы в основном для закупок белорусского калия, объемы продаж которого резко упали с началом мирового кризиса, а также для финансирования инвестиционных проектов, в частности, по расширению цементной отрасли Беларуси, модернизации некоторых электростанций.

Рассмотрим текущую внешнеторговую ситуацию в Республике Беларусь, то есть экспорт/импорт товаров за январь-сентябрь 2011 года.

По данным таможенной статистики в Беларуси, объем внешней торговли товарами (внешнеторговый оборот) в январе-сентябре 2011 года составил 63,7 млрд. долларов США, что на 55% больше, чем в январе-сентябре 2010 года. Товарооборот со странами СНГ составил 35,1 млрд. долларов США (55,1% общего товарооборота) и по сравнению с январем-сентябрем 2010 года увеличился на 48,9%. Товарооборот со странами вне СНГ возрос на 63,3% и составил 28,6 млрд. долларов США (таблица 2).

Таблица 2 – Экспорт/импорт товаров Республики Беларусь за январь-сентябрь 2011 г.

Месяц	Экспорт		Импорт	
	млн. долл. США	в % к соответст- вующему периоду 2010 г.	млн. долл. США	в % к соответст- вующему периоду 2010 г.
Январь	1 795,7	98,7	2 505,0	138,5
Февраль	2 734,5	161,9	3 802,0	179,4
Март	3 434,9	186,2	4 498,4	176,5
Апрель	3 687,6	185,3	4 270,8	153,3
Май	3 656,2	186,2	3 739,2	140,9
Июнь	3 471,5	171,9	3 932,1	140,7
Июль	3 887,8	188,8	3 584,4	131,3
Август	3 767,8	177,0	3 785,4	130,8
Сентябрь	3 534,9	163,0	3 658,0	117,9
Итого за январь-сентябрь	29 970,8	169,5	33 775,3	144,1

Сальдо внешнеторгового оборота сложилось отрицательное в размере 3,8 млрд. долларов США (в январе-сентябре 2010 года – отрицательное в размере 5,8 млрд. долларов США). Со странами СНГ сальдо внешнеторгового оборота сложилось отрицательное и составило 5,5 млрд. долларов США (в январе-сентябре 2010 года – отрицательное в размере 4,3 млрд. долларов США). Со странами вне СНГ сальдо внешней торговли сложилось положительное и составило 1,7 млрд. долларов (в январе-сентябре 2010 года – отрицательное в размере 1,4 млрд. долларов США).

Экспорт Беларуси оставил 30 млрд. долларов США и возрос по сравнению с таким же периодом 2010 г. на 69,5%. Экспорт в страны СНГ увеличился на 53,6% (14,8 млрд. долларов США). Экспорт в страны вне СНГ увеличился на 88,5%, составив 15,2 млрд. долларов США.

Импорт Республики Беларусь в рассматриваемом периоде возрос на 44,1% и составил 33,8 млрд. долларов США. Импорт из стран СНГ увеличился на 45,6%, составив 20,3 млрд. долларов США. Импорт из стран вне СНГ увеличился на 42%, составив 13,5 млрд. долларов США (таблица 3).

Таблица 3 – Внешнеторговый оборот Республики Беларусь за январь-сентябрь 2011 г.

Страна	Доля в общем товарообороте РБ	Экспорт, млн. долл. США	Январь-сентябрь 2011 г. к январю-сентябрю 2010 г.	Импорт, млн. долл. США	Январь-сентябрь 2011 г. к январю-сентябрю 2010 г.
Россия	44,7%	10 599,6	151,8%	17 868,9	145,1%
Нидерланды	7,0%	4 153,3	253,0%	307,5	155,6%
Украина	6,9%	2 931,1	163,6%	1 482,7	118,4%
Германия	5,1%	1 376,2	398,4%	1 845,9	112,7%
Латвия	3,7%	2 277,	350,9%	91,4	126,3%
Китай	3,2%	478,6	120,3%	1 590,3	143,4%
Польша	2,9%	877,2	130,8%	990,0	133,8%
Бразилия	2,3%	1 126,0	199,3%	354,5	260,7%
Венесуэла	1,6%	139,1	58,4%	907,4	139,8%
Италия	1,6%	301,3	193,6%	691,2	139,1%
Литва	1,4%	596,4	184,3%	290,1	125,5%
Азербайджан	1,1%	162,4	141,9%	531,5	–
Казахстан	0,9%	479,6	133,5%	110,5	46,1%
Молдова	0,4%	172,1	157,9%	51,2	92,9%
Грузия	0,3%	25,3	97,9%	186,0	–
Киргизия	0,3%	189,0	262,4%	6,2	166,1%
Туркмения	0,2%	145,0	341,4%	7,2	300,6%
Узбекистан	0,1%	47,3	60,7%	36,4	76,9%
Таджикистан	0,08%	34,8	128,4%	18,2	559,9%
Армения	0,03%	17,8	50,9%	2,2	72,2%

На протяжении последних лет в Республике Беларусь наблюдается изменение структуры производства ВВП в сторону увеличения доли услуг, что соответствует мировым тенденциям. В 2009 году в структуре производства ВВП доля услуг составила около 44%, тогда как в восточноевропейских странах она превышает 50%, а в Латвии достигла 70%.

Учитывая высокую степень открытости белорусской экономики, темпы и возможности ее роста тесно взаимосвязаны с динамикой развития стран – основных торгово-экономических партнеров. Главными из них являются Россия, Польша, Германия, Великобритания, Нидерланды и Украина, на долю которых приходится 75% всего экспорта белорусских товаров.

Значимым стратегическим партнером Республики Беларусь в области двухстороннего межгосударственного экономического сотрудничества является Республика Азербайджан. За 9 месяцев 2011 г. резко увеличился товарооборот с Азербайджаном (на 575 млн. долларов США), составив 693,9 млн. долларов США. Впервые с 1991 года доля Азербайджана в товарообороте Беларуси превысила психологический порог в 1%.

Азербайджан расположен на Южном Кавказе с выходом на Каспийское море, площадь – 86,6 кв. км, численность населения – 8 миллионов человек, что сопоставимо с Беларусью.

Республика Азербайджан – наиболее богатая природными ресурсами страна Закавказья. В ее недрах залегают большие запасы нефти, природного газа, железной руды, цветных металлов, алюминия. Промышленность представлена нефтедобывающим, нефтеперерабатывающим и химическим производством, машиностроением, черной и цветной металлургией. Сельское хозяйство ориентируется на первичную переработку сырья: хлопчатника, овощей, фруктов, табака, продукции овцеводства. Объем ВВП на душу населения в 2010 году превысил 2500 долларов США. В структуре ВВП государственный сектор составляет 23%, а него-

сударственный – 77%. Локомотивом экономики Azerbaijan является нефте- и газодобыча. Современная структура промышленности Azerbaijan представлена в таблице 4.

Таблица 4 – Структура промышленности Azerbaijan (2010)

№ п/п	Отрасль	%
1.	Добывающая промышленность	63,4
2.	Перерабатывающая промышленность	24,6
3.	Производство и поставка электроэнергии, газа и воды	9,8
4.	Производство пищевых продуктов, табака и напитков	2,2

В результате широкомасштабных, фундаментальных реформ, проводимых в экономике страны, в 1995–2010 годах удалось добиться ощутимых результатов в области промышленности. За 15 лет открыто много новых предприятий. В настоящее время в Azerbaijan действует свыше 200 предприятий с иностранными инвестициями, представляющими 63 государства мира.

В 2010 году валовой внутренний продукт (ВВП) Azerbaijan превысил 18 млрд. манат (20,1 млрд. долларов США). Объем ВВП на душу населения составил 2,5 тыс. долларов. Ежегодный прирост обеспечивается, в основном, за счет добывающей промышленности (добыча нефти и газа). Структура ВВП по основным базовым отраслям экономики представлена в таблице 5.

Таблица 5 – Структура ВВП по отраслям экономики (в %)

Отрасли / Годы	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Сельское хозяйство, охотоводство	15.9	14.7	13.8	12.2	10.8	9	6.9
Рыболовство	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
Промышленность, всего	36	37.6	37.4	37.2	38.3	47.5	57.5
Добывающая промышленность	27.6	29.6	28.9	27.5	29	39.4	51.6
Перерабатывающая промышленность	5.3	6.2	7.4	8.6	8.3	7.2	5.3
Производство и поставка энергии, газа и воды	3.1	1.8	1.1	1.1	1	0.9	0.6
Строительство	6.5	5.8	8.7	11.2	12.5	10	7.5
Торговля, общественное питание, гостиницы	6.7	7.8	7.9	7.6	7.7	6.9	5.8
Транспорт и коммуникации	12	10.1	9.8	10	9.5	8.1	7.4
Социальное и неформальное обслуживание	16.5	15.9	14.2	13.8	13.8	10.6	8.2
Косвенные налоги	6.2	7.9	8	7.8	7.2	7.7	6.5

В структуре обрабатывающей промышленности основная доля приходится на производство нефтепродуктов (9,8%). Затем следуют: производство транспортных средств и оборудования – 4%, химическая промышленность – 3,4%, металлургия – 2,8%, производство прочих неметаллических минеральных продуктов – 2,4%, производство пищевых продуктов, включая напитки и табак, – 2,2%, производство текстильных и швейных продуктов – 0,8%, производство машин и оборудования – 0,5%, другие виды деятельности – менее 0,5% [4].

Структура промышленной продукции по секторам производства на 2010 год выглядела следующим образом: обрабатывающая промышленность – 26,8%, производство и распре-

деление электроэнергии, газа и воды – 9,8%, горнодобывающая промышленность – 63,4% (таблица 6) [4].

Таблица 6 – Производство промышленной продукции (2010)

Виды производства / Объемы	Объем производства (млн. манат)	Индекс объема пром. продукции (%)
Вся промышленность, в том числе:	14454.7	136.6
добывающая промышленность	10132.1	144.7
Перерабатывающая промышленность, в том числе:	3729.2	106.9
производство пищевых продуктов	1301.8	103.7
производство нефтепродуктов	1226.1	102.5
производство химических продуктов	231.1	114.3
производство металлоизделий	394.2	111.2
производство машин и оборудования	51.8	148.4
производство оптики и э/приборов	33.9	123.7
производство и поставка электроэнергии, газа и воды	593.4	108.8

Доля сельскохозяйственного производства Азербайджана снизилась до 6,9%, доля перерабатывающей промышленности – до 5,3%, доля энергетики – до 0,6%, доля строительства – до 7,5%, доля торговли – до 5,8%, доля транспорта и коммуникаций – до 7,4%, доля прочих услуг – до 8,2%, при этом доля косвенных налогов также снизилась до 6,5%.

Сельское хозяйство, будучи во все времена основной отраслью экономики Азербайджана, играло важную роль в развитии страны и обеспечении необходимыми потребительскими товарами. Принятие в 1995–1996 годах законов «Об основах аграрных реформ», «О реформировании совхозов и колхозов», «О земельной реформе» и других позволили осуществить кардинальные изменения в агропромышленном комплексе. В результате серьезных структурных преобразований в сельском хозяйстве были ликвидированы совхозы и колхозы, а их собственность была разделена между членами хозяйств.

Реформы в банковской системе сыграли важную роль в искоренении недоверия к банкам, возникшее в первые годы независимости. Ведется работа по современному банковскому строительству, укреплению банков.

В 1994 году Азербайджан заключил «Контракт века» – соглашение о совместной эксплуатации своих нефтегазовых месторождений с 12-ю ведущими нефтяными компаниями из 7-ми стран сроком на 30 лет. Реализация этого соглашения составляет основу стратегии экономического развития независимого Азербайджана. В 1999 году создан «Государственный Нефтяной Фонд Азербайджанской Республики». Основной смысл философии создания Нефтяного Фонда заключается в обеспечении справедливого распределения между поколениями нефтяных богатств, дарованных природой азербайджанскому народу. Если одной из целей, поставленных перед Фондом, является сосредоточение и приумножение получаемых от продажи нефти доходов для будущих поколений, то другой – использование этих доходов на благо нынешних поколений с учетом удовлетворения текущих социальных нужд страны, прогресса и потребностей развития экономики. Первые средства Фонда были использованы для финансирования мероприятий, направленных на улучшение социально-бытовых условий самой обездоленной и социально уязвимой категории граждан – беженцев и вынужденных переселенцев.

За создание и организацию работы Нефтяного Фонда Азербайджану была присуждена Международная премия социальной справедливости.

После восстановления Азербайджаном независимости важное значение во внешней экономической политике уделялось связям с международными финансово-кредитными и экономическими учреждениями. Азербайджан является членом основных международных структур: Международного Валютного Фонда, Всемирного Банка, Европейского Банка Реконструкции и Развития (1992), Азиатского Банка Развития (1999). Объем внешнеторгового оборота Азербайджана по итогам 2010 года превысил 12,1 млрд. долларов США, в том числе экспорт товаров – 6,6 млрд. долларов, а импорт – 5,5 млрд. долларов США. Торговый баланс является положительным – 1,1 млрд. долларов США. Во внешнеторговом обороте Азербайджана удельный вес стран СНГ составляет 26% (в импорте – 40%, в экспорте – 15%), стран ЕС-27 – 45,3% (в импорте – 31%, в экспорте – 57,2%) [4]. Внешнеторговый оборот Азербайджана (2010) представлен в таблице 7.

Таблица 7 – Внешнеторговый оборот Азербайджана (2010)

Страны	Оборот	%	Импорт	%	Экспорт	%	Торговый баланс
Всего, в т.ч.:	11640	100	5268	100	6372	100	1105
1. Италия	2970	26	125	2,4	2845	44,7	2721
2. Россия	1526	13	1182	22	344	5,4	-837
3. Турция	773	6,6	385	7,3	388	6	3
4. Израиль	711	6,1	26	0,5	685	11	659
5. Англия	459	4	454	8,6	5,6	0,1	-448
6. Германия	413	3,5	404	7,7	9	0,1	-395
7. Франция	403	3,5	56	1,1	348	5,5	292
8. Иран	382	3,3	86	1,6	296	4,6	210
9. Туркмения	379	3,3	369	7,0	9,5	0,1	-359
10. Украина	356	3,1	318	6	38	0,6	-279
11. Грузия	334	2,9	49	0,9	2852	4,5	236
12. США	290	2,5	198	3,8	92	1,4	-106
26. Беларусь	150	0,9	142,8	2,9	7,2	0,1	-135,6

Главным торговым партнером Азербайджана является Италия, доля которой во внешнеторговом обороте Азербайджана составляет 26%, причем ее доля в экспорте составляет 45%, а в импорте – всего 2,4%. Лидирующее положение Италии объясняется тем, что она является самым крупным импортером азербайджанской нефти.

Вторым торговым партнером Азербайджана является Россия, доля которой во внешнеторговом обороте составляет 13%. При этом в импорте Азербайджана Россия занимает первое место. На долю России приходится 23% от общего объема импорта и всего 5,5% объема экспорта [4].

Модель экономического развития с экспортной направленностью – один из традиционных способов, используемых развивающимися странами. В настоящее время многие страны, переходящие к рыночной экономике, с успехом используют эту модель. Эта модель может быть еще эффективней в случае использования наравне с импортозамещающей моделью [3, с. 49].

Сегодня оптимизация структуры экспорта Азербайджана, обеспечение многоотраслевого повышения экспортного потенциала – самые важные проблемы, стоящие перед страной. Необходимо отметить, что если с использованием современных достижений научно-технического прогресса наукоемкие секторы в республике не будут развиваться, то в ближайшем будущем Азербайджан может превратиться в плательщика технологической «рен-ты» стран мира и в то же время в источник сырья для них.

Таким образом, для ослабления зависимости от конъюнктуры мирового рынка для Азербайджана настало время подготовки программы развития «не нефтяных» производственных отраслей с экспортной направленностью, введения политики дешевых кредитов для

возрождения этих отраслей. Политика дешевых кредитов может предотвратить болезнь под названием «голландский синдром», возникающую в результате одностороннего развития экономики. Уже сегодня стремительный приток в страну нефтяных долларов в конечном итоге стал причиной подорожания маната (национальной валюты), а это может привести к негативным последствиям, причиняя ущерб реальному сектору экономики, и в первую очередь – сельскому хозяйству.

Промышленная структура Азербайджана сформирована таким образом, что 70–80% производимой продукции должны идти на экспорт, поэтому внешняя торговля играет очень большую роль. В этом Беларусь и Азербайджан похожи. Расширение экспортных возможностей республики и диверсификация экспортного рынка должны стать одним из главных направлений в общей экономической политике Азербайджана, что будет способствовать увеличению валютных поступлений страны, а значит улучшению платежного баланса. Это увеличит валютные запасы республики, повысит надежность страны на рынках капитала, увеличит внутренние и внешние инвестиционные возможности, поднимет уровень жизни и благосостояния населения.

Литература

1. Вербицкая, Е.Н. Предпринимательство и устойчивое развитие: Беларусь, Евросоюз, Польша : монография / Е.Н. Вербицкая. – Минск : Технопринт, 2004. – 112 с.
2. Володько, В.Ф. Международный менеджмент : учеб. Пособие ; 2-е изд. / В.Ф. Володько. – Минск : Амалфея, 2009. – 448 с.
3. Международная торговля : пособие / Ю.И. Енин [и др.] ; под ред. Н.С. Шелега, Ю.И. Енина. – Минск : БГЭУ, 2009. – 323 с.
4. Статистические сборники / ежегодные / за 2005–2010 годы. Комитет Статистики Азербайджана. – Баку, 2006–2011.

ПЕРСОНАЛИИ

УДК 37:001.895 Дмитриев

ПАМЯТИ КОЛЛЕГИ И ТОВАРИЩА (к 90-летию со дня рождения профессора М.А. Дмитриева)

Ф.В. КАДОЛ, В.П. ГОРЛЕНКО

В сентябре 2011 года на базе ГГУ им. Ф. Скорины были проведены Педагогические чтения, посвященные 90-летию со дня рождения известного белорусского ученого, доктора педагогических наук, профессора М.А. Дмитриева (1921–2001). Участники чтений вели душевный разговор о жизненном пути М.А. Дмитриева, делились воспоминаниями о совместной работе с ним, обсуждали проблемы дидактики, теории воспитания, профессиональной деятельности учителя.

Михаил Афанасьевич Дмитриев родился 23 сентября 1921 года в д. Барсуки Кормянского района Гомельской области. В своей семье представлял второе поколение учителей. Его отец Афанасий Максимович работал сельским учителем еще в дореволюционное время.

Семилетнюю Задубскую школу М. Дмитриев закончил в 1936 году. Первое педагогическое образование М.А. Дмитриев получил в Рогачевском педагогическом училище (1937–1939), затем продолжил учебу в Рогачевском учительском институте.

Июнь 1941 года М. Дмитриев встретил в аудиториях Рогачевского учительского института, куда приехал для сдачи государственных экзаменов. Началась мобилизация военно-обязанных. Узнав о перенесенной в юности болезни, на мобилизационном пункте с Дмитриевым даже не стали разговаривать. Вернувшись в Корму, он вступил в Кормянский истребительный батальон – народное ополчение для борьбы с врагом. С 1 сентября 1941 года в д. Серебрянка Журавичского района начала свою деятельность подпольная комсомольская организация учителей и старшекласников, которую создал и возглавил М. Дмитриев. В марте 1943 года М. Дмитриев стал партизаном 10-й Журавичской партизанской бригады. Как участник Великой Отечественной войны награжден орденами «Славы» 3-й степени (1944), «Отечественной войны» 2-й степени (1985), медалями «Партизану Великой Отечественной войны» 2-й степени (1943), «За отвагу» (1943), «За победу над Германией» (1946).

Свое первое мирное назначение М.А. Дмитриев получил в декабре 1943 года. Его направили в распоряжение Гомельского облоно, где приняли на работу в качестве инспектора школ и сразу же командировали в Кормянский и Журавичский районы для налаживания школьной работы. Затем М.А. Дмитриев работал директором Журавичской средней школы (1944–1946), инспектором школ Кормянского района (1946–1947). Два года (1947–1949) учился в партийной школе при ЦК КПБ и одновременно получал высшее образование на филологическом факультете Белорусского государственного университета (1948–1950). После возвращения с учебы занимал должность заведующего Кормянским районо, на которой проявил себя опытным руководителем и педагогом. Министерство образования БССР наградило



Михаила Афанасьевича памятным знаком «Отличник народного образования». В 1952 году М.А. Дмитриева назначают директором 2-й Кормянской русской средней школы. В школе была хорошо налажена профориентационная работа с детьми, летом для старшеклассников организовывались молодежные лагеря труда и отдыха. Школа одной из первых в районе создала ученическую бригаду по выращиванию сельскохозяйственных культур. Многие ученики были участниками Всесоюзной сельскохозяйственной выставки в Москве. Коллегия Министерства образования БССР отметила школу как лучшую в республике, а Михаил Афанасьевич 14 августа 1960 года был награжден орденом Ленина.

Работая директором 2-й школы, М.А. Дмитриев возглавляет строительство учебного и спального корпусов новой школы-интерната в Корме. В 1961 году он становится ее директором,



преподает в школе историю и географию. Самым важным для педагога М.А. Дмитриев считал умение дойти до каждого ученика, проявлять к нему любовь, заботу, доброту и максимум уважения. В одной из своих дневниковых записей Михаил Афанасьевич писал: «Кто в нашей работе не может взять лаской, тот не возьмет и строгостью...». Контингент воспитанников, как пишет М.А. Дмитриев в автобиографической книге «Во имя жизни», был сложным, заставлял каждый день думать над их

судьбами. В. Витка в своей книге «Дети и мы» называет М.А. Дмитриева не только опытным и творческим педагогом, но и вдумчивым психологом: «Присмотритесь к воспитательному мастерству этого замечательного педагога. Он никогда не повышает голоса, никогда не кричит, он – просит. И любая его просьба выполняется с охотой... Тот, кто не знает такого профессионального психологического обхождения с детьми, вряд ли поймет, почему они бегут в кабинет директора: один показывает самостоятельно пришитую пуговицу, другой – выглаженный галстук, третий – чисто вымытые руки. Удивляешься меткости его глаза. Он не оставляет без внимания ни одного своего воспитанника». Кормянская школа-интернат стала одной из лучших, показательных не только в Гомельской области, но и в республике. Указом Президиума Верховного Совета БССР от 17 августа 1964 года М.А. Дмитриеву было присвоено почетное звание «Заслуженный учитель Белорусской ССР».

Практическую работу в школе М.А. Дмитриев сочетал с научными исследованиями, результатом которых явилась успешная защита в 1968 году в НИИ теории и истории педагогики АПН СССР кандидатской диссертации на тему «Общественно полезный труд учащихся общеобразовательной школы Советской Беларуси (1919–1967 гг.)». Уже в 1950-х годах М.А. Дмитриев стал изучать примеры передового опыта учебно-воспитательной работы с детьми, искал, как он выражался, «такую педагогическую живинку, которой можно было бы заразить учителей». Изучил работы известного украинского педагога В.А. Сухомлинского и в апреле 1960 года посетил Павлышскую среднюю школу, где увидел «живую педагогику», которая стала его заветным кредо в последующей директорской и учительской деятельности. Несколько раз гостями Павлышской школы были учителя и ученики школы-интерната. Дважды В.А. Сухомлинский приезжал в Корму, привозил в подарок свои книги, выступал с лекциями перед учителями и детьми, знакомился с результатами учебно-воспитательной работы педагогического коллектива.

Гостями Кормянской школы-интерната были известные ученые: доктор педагогических наук Н.И. Болдырев и доктор исторических наук А.А. Филимонов, заместитель директора НИИ теории и истории педагогики АПН СССР В.С. Аранский, ректор Гомельского пединститута Н.И. Ивашенко, проректор Д.А. Леонченко, заведующие кафедрами И.Ф. Харламов и Г.С. Евдокименко. В школе проводились творческие встречи с такими белорусскими писателями, как М. Даниленко, В. Витка, Г. Шилович, Н. Гроднев. Свои впечатления о школе-интернате и ее директоре М.А. Дмитриеве В. Витка описал в книге «Дети и мы». Н. Гроднев в документальной повести «Зоркаўкі» создал портрет Дмитриева-педагога,

показал его душевную чуткость, тактичность, неизменное гуманное и уважительное отношение к детям, умение находить с ними общий язык. На белорусском телевидении был снят фильм о Кормянской школе-интернате под названием «Куда бегут дни...». Указом Президиума Верховного Совета СССР от 20 июля 1971 г. М.А. Дмитриеву присвоено звание Героя Социалистического труда с вручением ему ордена Ленина и золотой медали «Серп и молот».

В 1974 году после долгих раздумий Михаил Афанасьевич принял предложение возглавить Мозырский педагогический институт. Главное, чем интересовался М.А. Дмитриев, – это готовность выпускников его вуза к работе в сельской школе, понимание своей просветительской миссии, своей учительской значимости для детей белорусского Полесья. Научное творчество М.А. Дмитриева в этот период приобрело характер обобщения накопленного педагогического опыта. В его трудах нашли отражение проблемы связи педагогического института с сельской школой, совершенствования подготовки учителей труда, формирования научного мировоззрения студентов в процессе преподавания педагогических дисциплин, использования активных методов обучения для развития творческой личности специалиста.

С 16 апреля 1983 года М.А. Дмитриев стал работать доцентом кафедры педагогики Гомельского государственного университета. Читал курсы лекций по истории педагогики и педагогике, вел спецсеминар по школоведению, руководил педагогической практикой, принимал активное участие в научно-исследовательской работе кафедры. На 73-м году жизни 20 октября 1992 года М.А. Дмитриев защитил на Ученом совете Минского государственного педагогического института им. М.А. Горького докторскую диссертацию «Становление и развитие политехнического образования и трудового воспитания в общеобразовательной школе республики Беларусь в 1919–1991 гг.». В 1994 году ему было присвоено ученое звание профессора.

В последние годы своей трудовой деятельности М.А. Дмитриев по-прежнему проявлял удивительное жизнелюбие, старательно выполнял свои преподавательские обязанности, проявлял заботу о развитии ставшего для него родным университета. Для преподавателей кафедры он был старшим товарищем, коллегой и учителем. Как умудренный опытом человек, давал своим коллегам уроки жизни и наставлял своим примером пунктуальности, ответственности и коммуникабельности, уважительного отношения к людям. Он был человеком мягким, гибким, мог идти на компромиссы, но чаще всего проявлял принципиальность, отстаивал свою жизненную позицию, несмотря на все трудности и перипетии своего жизненного пути. Ум и дела его останутся в памяти тех, с кем он работал, защищал Родину, кому помогал в достижении вершин науки, кого вдохновлял на активную работу, кому давал путевку в жизнь. Мудрость и трудолюбие, обязательность и принципиальность, терпение и мужество, поразительное умение поддерживать хорошие отношения со всеми, кто его окружал, вера в лучшее будущее своей страны и достойную жизнь молодежи – такими качествами запомнился Михаил Афанасьевич Дмитриев, Педагог и Человек.

Содержание

ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ

Бабурова Н.А., Севдалев С.В. <i>Повышение мотивации учащихся среднего школьного возраста к занятиям физической культурой</i>	3
Бейзеров В.А. <i>Рейтинг вузов и качество образования</i>	10
Гапанович-Кайдалов Н.В., Гапанович-Кайдалова Е.В. <i>Особенности восприятия студентами университета строительства АЭС в Республике Беларусь</i>	16
Горленко В.П. <i>Роль нравственного воспитания в становлении социальной компетентности учащихся</i>	24
Дворак В.Н. <i>Изменения в потребностно-мотивационной сфере систематически занимающихся физическими упражнениями студентов-первокурсниц</i>	31
Дудаль Н.Н. <i>Специфика переживания кризиса профессиональной переподготовки личности</i>	38
Ермаков В.Г. <i>Функции и структура задач при локальном обращении аксиоматических теорий</i>	45
Ермакова Л.Д. <i>Психолого-педагогические аспекты переосмысления педагогической деятельности на основе компетентностного подхода</i>	53
Жеребцов С.Н., Чернова А.А. <i>Специфика переживания одиночества подростками из интернатных учреждений</i>	60
Кадол Ф.В., Куприянчик Т.В. <i>Развитие коммуникативной компетентности будущих учителей в процессе педагогически значимого общения</i>	65
Каргина З.А. <i>К проблеме подготовки студентов педагогических вузов и колледжей к профессиональной деятельности в сфере дополнительного образования детей</i>	72
Ковалевич М.С. <i>Педагогическая поддержка профессионально-ценностного самоопределения учащейся молодежи в условиях модернизации общества</i>	77
Кошман Е.Е. <i>Развитие экологической культуры старшеклассников в процессе игрового проектирования при изучении естественнонаучных дисциплин</i>	84
Кошман М.Г. <i>Безотметочное обучение по дисциплине «Физическая культура и здоровье»: экспериментальный проект</i>	91
Лупекина Е.А. <i>Родительские установки кандидатов в приемные родители</i>	98
Лытко А.А., Трифонов Ю.А. <i>Участие школьного психолога в профессиональном отборе юных спортсменов</i>	104
Мазурок И.А. <i>Значение рефлексивной деятельности в личностном и профессиональном развитии будущего педагога</i>	112
Мариненко О.П. <i>Создание поддерживающей образовательной среды на предвузовском этапе подготовки иностранных студентов</i>	118
Решетько В.С. <i>Проявление уровней педагогического творчества в контексте профессиональной компетентности учителя</i>	123
Селиванова Л.И. <i>Педагогические условия реализации идейно-нравственного саморазвития личности в практике развивающего образования</i>	130
Сильченко И.В. <i>Личностные особенности подростков со склонностью к аддиктивному поведению</i>	138
Старчанка У.М. <i>Метадалогія распрацоўкі перыядызацыі развіцця міжнароднага і беларускага алімпійскага руху</i>	144
Шатюк Т.Г. <i>Система религиозного образования Беларуси в конце XIX – начале XX в. на региональном микроуровне (на примере уездного г. Гомеля Могилевской губернии)</i>	155
Шатюк Т.Г., Селиванова Л.И. <i>Благотворительность в сфере образования Беларуси: исторический аспект</i>	162
Ширяева М.Ю. <i>Образование взрослых как социально-педагогическая проблема</i>	167
Щекудова С.С. <i>Динамика развития мышления старшеклассников, обучающихся в различных типах образовательных сред</i>	172

ЭКОНОМИКА

Барташевич Н.И. <i>Международные стандарты, регулирующие учет ценных бумаг, и возможности их использования в Республике Беларусь</i>	179
Зенькова Л.П. <i>Антикризисная политика трансформационных экономик: сравнительный анализ Украины, России, Беларуси и Болгарии</i>	186
Чэнь Цян. <i>Политика поощрения иностранных инвестиций – основа инновационной трансформации экономики Китая</i>	194
Юсубов оглы Ф.И. <i>Особенности развития национальных экономик Беларуси и Азербайджана</i>	205

ПЕРСОНАЛИИ

Кадол Ф.В., Горленко В.П. <i>Памяти коллеги и товарища (к 90-летию со дня рождения профессора М.А. Дмитриева)</i>	214
---	-----

Contents

PEDAGOGICS, PSYCHOLOGY

N.A. Baburova, S.V. Sevdalev. <i>Promoting secondary school students' motivation to Physical Education classes</i>	3
V.A. Beizerov. <i>University rating and quality of education</i>	10
N.V. Gapanovich-Kaidalov, E.V. Gapanovich-Kaidalova. <i>The peculiarities of university students' perception of Nuclear Power Station construction in the Republic of Belarus</i>	16
V.P. Gorlenko. <i>The role of moral education in the development of students' social competence</i>	24
V.N. Dvorak. <i>Changes in the drive-motivation sphere of systematically training first-year female students</i>	31
N.N. Dudal. <i>Specificity of emotional experience of a person's professional retraining crisis</i>	38
V.G. Ermakov. <i>Functions and structure of tasks in local circulation of axiomatic theories</i>	45
L.D. Ermakova. <i>Psychological and pedagogical aspects of rethinking of pedagogical activity on the basis of competence-based approach</i>	53
S.N. Zherebtsov, A.A. Chernova. <i>Specificity of emotional experience of loneliness by orphan teenagers</i>	60
F.V. Kadol, T.V. Kupriyanchik. <i>The development of future teachers' communicative competence in the process of pedagogically significant communication</i>	65
Z.A. Kargina. <i>To the problem of preparing students of pedagogical universities and colleges for professional work in the field of additional education of children</i>	72
M.S. Kovalevich. <i>Pedagogical support of professional and value self-determination of students in modern society</i>	77
E.E. Koshman. <i>The formation of the system of high school students' environmental knowledge in the process of game designing while studying natural sciences</i>	84
M.G. Koshman. <i>Training in Physical culture and health without rating: a pilot project</i>	91
E.A. Lupekina. <i>Parental sets of the candidates for adoptive parents</i>	98
A.A. Litko, U.A. Trifonov. <i>Participation of school psychologist in professional selection of young athletes</i>	104
I.A. Mazurok. <i>The meaning of reflective activity in personal and professional development of a future teacher</i>	112
O.P. Marinenko. <i>Creation of supporting educational environment at pre-university level of international specialists' education</i>	118
V.S. Reshetko. <i>The manifestation of the levels of pedagogical creativity in the context of teachers' professional competence</i>	123
L.I. Selivanova. <i>Pedagogical conditions of realization of personal ideological and moral self-development in the course of developing education</i>	130
I.V. Silchenko. <i>Personal characteristics of teenagers with inclinations to addictive behaviour</i>	138
V.N. Starchenko. <i>Methodology of chronology of International and Belarusian Olympic movement development</i>	144
T.G. Shatiuk. <i>The system of religious education in Belarus in late XIX – early XX century at the regional microlevel (according to the evidence from the district of Gomel, Mogilev province)</i>	155
T.G. Shatuk, L.I. Selivanova. <i>Charity in Belarusian education: historical aspect</i>	162
M.U. Shiriaeva. <i>Education of adults as social and pedagogical problem</i>	167
S.S. Schekudova. <i>Dynamics of high school students' thinking development studying in different types of educational environments</i>	172

ECONOMICS

N.I. Bartashevich. <i>International standards regulating the accounting of securities, and their possible use in the Republic of Belarus</i>	179
--	-----

L.P. Zenkova. <i>Comparative analysis of crisis management of transformation economics in Ukraine, Russia, Belarus and Bulgaria</i>	186
Chen Tsyan. <i>Foreign investment encouragement policy as the basis for innovative transformation of Chinese economy</i>	194
F.I. ogli Yusubov. <i>Peculiarities of national economics development in Belarus and Azerbaijan</i>	205

PERSONS

F.V. Kadol, V.P. Gorlenko. <i>To commemorate our colleague and friend (to M.A. Dmitriev's 90th anniversary)</i>	214
--	-----

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Статья представляется в редакцию в двух экземплярах на белорусском, русском или английском языках и является оригиналом для печати. Объем статьи, как правило, не должен превышать 10 страниц, и ее разметка не требуется. Статья должна иметь разрешение соответствующего научного учреждения на опубликование. Статья должна иметь индекс по Универсальной десятичной классификации (УДК), к ней следует приложить краткое резюме и ключевые слова (на русском и английском языках), название статьи, фамилии и инициалы авторов на английском языке. Ее необходимо подписать всем авторам, указать полное название учреждения, где выполнена работа, а также почтовый адрес, номер телефона (служебный и домашний). Плата за опубликование статей не взимается.

Авторы представляют на дискете (либо по электронной почте e-mail: vesti@gsu.by) tex-файл со статьей, подготовленной в LaTeX'e с опцией 12pt в стандартном стиле article (\textwidth 165 mm, \textheight 245 mm). Аналогичны требования для статей, набранных в редакторе MS Word. При наборе формул в редакторе MS Word необходимо использовать Microsoft Equation. Для набора формул не должны использоваться пакеты сторонних разработчиков (MathType и др.). Занумерованные формулы выключаются в отдельную строку, номер формулы ставится у правого края страницы. Нумеровать следует лишь те формулы, на которые имеются ссылки.

Статьи, претендующие на научный приоритет, оформляются в виде кратких сообщений объемом до 2 страниц текста и, как правило, публикуются в ближайших номерах журнала.

Ссылки в тексте обозначаются порядковым номером в квадратных скобках. Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Поступившие в редакцию статьи направляются на рецензию специалистам. Основным критерием целесообразности публикации является новизна и информативность статьи. Авторы не должны направлять статьи, которые уже опубликованы либо приняты к печати в других изданиях. Если по рекомендации рецензента статья возвращается автору на доработку, то переработанная рукопись вновь рассматривается редколлегией, и датой поступления считается день получения редакцией окончательного ее варианта. Лицам, осуществляющим послевузовское обучение, предоставляется право первоочередного опубликования статей.

Технический редактор: *И.В. Близнец*. Корректоры: *Е.В. Убоженко*, *И.А. Хорсун*

Подписано в печать 04.04.2012. Формат 60 × 84 1/8. Бумага офсетная.
Ризография. Усл. печ. л. 25,8. Уч.-изд. л. 22,5. Тираж 100 экз. Заказ № 219

Цена свободная

Издатель и полиграфическое исполнение: учреждение образования
«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины»
ЛИ № 02330/0549481 от 14.05.2009.
Ул. Советская, 104, 246019, г. Гомель.